



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2016

**Maria Rita Fernandes
Carrilho**

A educação plurilingue numa sala de estudos



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2016

**Maria Rita Fernandes
Carrilho**

A educação plurilingue numa sala de estudos

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu pai, por ter sido o primeiro a acreditar que o meu futuro passava pelo ensino.

o júri

Presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira

Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Doutora Maria João Bártolo Macário

Assistente Convidada, Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões

Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Sabendo que o sucesso é o resultado de muito esforço, trabalho e dedicação é inevitável prestar aqui a merecida homenagem a todos aqueles que contribuíram para o concretizar de um sonho.

Aos meus pais e irmã, por me apoiarem incondicionalmente, por acreditarem em mim e por toda a compreensão demonstrada.

À minha colega de estágio e amiga, Maria Coelho, por vivenciar comigo todas as experiências deste percurso e ao Ricardo e Inês, pela amizade e pelos sorrisos.

A todos os meus amigos, especialmente à Mafalda, à Marta, à Joana e aos “amigos da cave” pela motivação constante no decorrer deste percurso.

Ao Diogo, pelo amor, por todo o apoio, todos os desabafos, e por acreditar em mim incondicionalmente.

À professora e orientadora, Ana Raquel Simões, pela constante ajuda e pela amizade.

Aos meus meninos do Centro de Estudos, pelo interesse em participar no projeto e pela incessante vontade de que este continue.

À minha professora do secundário, Susana Senos, por me ter, de uma forma tão agradável e inesquecível, sensibilizado para a diversidade linguística.

palavras-chave

Sensibilização à Diversidade Linguística, Plurilinguismo, Didática do Plurilinguismo, Línguas Românicas, Salas de Estudo, Educação não formal;

Resumo

O presente estudo, elaborado a partir de um projeto de intervenção realizado numa Sala de Estudo, teve como objetivo compreender a importância das Salas de Estudo no desenvolvimento plurilingue e na sensibilização à diversidade linguística dos seus alunos do 2.º Ciclo. Para tal, teve-se como ponto de partida o facto que a diversidade linguística e cultural, cada vez mais presente, na sociedade, motiva os alunos para desenvolverem a sua competência plurilingue. No entanto, pouco tem sido feito nas escolas para o desenvolvimento desta competência. Posto isto torna-se fulcral ir em busca de outros contextos onde haja liberdade e tempo para que as crianças desenvolvam o seu plurilinguismo. É nesta lógica que surgem, no presente estudo, as Salas de Estudo, potenciadoras das atitudes e valores das crianças, nomeadamente no que concerne à diversidade linguística e cultural. Posto isto, a presente investigação é do tipo investigação ação e nela foram utilizados, como instrumentos de recolha, notas de campo, fotografias, o inquérito por questionário e fichas realizadas com os alunos.

No presente estudo verifica-se que as salas de estudo são locais onde se pode e deve ser trabalhada a educação plurilingue e a sensibilização à diversidade linguística

Keywords

Language awareness, Plurilingualism, didactics of plurilingualism, Romanic languages, Study Rooms, Non formal education;

Abstract

The present report was elaborated by an intervention project that was made in a Study Room, and it was aimed to understand the study room's importance in the students' Plurilingual development and at his student's language awareness. For such, it was had as starting point the fact that the language and cultural diversity, constantly increasing in our society, motivates the students to develop their plurilingual competence. However, not much has been done at the schools for this competence development. Whereupon it is crucial to go search for other contexts where there is freedom and time for children to develop their plurilingualism. It is in this logical that arise, in the present study, the study rooms, that potentiate the attitudes and values of children, especially in what concerns to language awareness.

Therefore, the present investigation is of action research type and it was used collection instruments, notebooks, photographs, the quationaire survey and recors made by the students.

In the present study it is verified that the study rooms are places where should be worked the plurilingual education and the language awareness.

Mots-clés

Éveil aux langues, Plurilinguism, Didactique du Plurilinguisme, Langues Romanes, Salles d'étude, éducatio non formelle.

Résumé

La présente étude, élaborée à partir d'un projet d'intervention réalisé dans une salle d'étude, avait comme but la reconnaissance de l'importance des salles d'étude dans le développement plurilingue de ses élèves et dans la sensibilisation à la diversité linguistique de ces mêmes élèves.

Pour ce faire, on a eu comme point de départ le fait que diversité linguistique et culturelle, de plus en plus présente dans la société, motive les élèves à développer leur compétence plurilingue.

Par conséquent, la présente enquête est d'action type de recherche et il a été utilisé collection instruments, ordinateurs portables, photographes, l'enquête questionnaire et recors faite par les étudiants.

Dans la présente étude, il est vérifié Que l'étude des chambres sont des lieux où ne devrait pas être travaillé à l'éducation plurilingue et la prise de éveil aux langues.

palabras-clave

Conciencia de la diversidad lingüística, Plurilingüismo, didáctica del Plurilingüismo, lenguas románicas, Salas de Estudio, Educación no formal;

Resumem

El presente estudio, elaborado a partir de un proyecto de intervención hecho en una Sala de Estudio tuvo como objetivos comprender la importancia de salas de estudio en el desarrollo plurilingüe de sus alumnos y en la conciencia de la diversidad lingüística de los mismos. Para este propósito, tuvo como punto de partida el hecho que la diversidad lingüística y cultural, cada vez más presente, en la sociedad, motiva a los alumnos a desarrollar su competencia plurilingüe. Sin embargo, poco se ha hecho en las escuelas para el desarrollo de esta competencia. Por consiguiente es importante buscar otros contextos donde hay libertad y tiempo para que los niños desarrollen su plurilingüismo. Es en este sentido que aparecen en el presente estudio, las salas de estudio, que potencian las actitudes y valores de los niños, en particular con respecto a la diversidad lingüística y cultural.

Por consiguiente, la presente investigación es de tipo investigación-acción y se utiliza cualquier instrumento de recolección, cuadernos, fotos, el cuestionario y trabajos realizados por los alumnos.

En el presente estudio se verifica que las salas de estudio son lugares en que debería se trabajar la educación plurilingüe y la conciencia de la diversidad lingüística

Índice

Índice de Tabelas	III
Índice de gráficos.....	IV
Introdução	1
I- Enquadramento Teórico- Sensibilização à diversidade linguística e plurilinguismo	4
1- Introdução	4
2- Diversidade linguística em Portugal	5
3- Diversidade linguística nas escolas portuguesas	10
4- Sensibilização à diversidade linguística nas escolas	12
5- Plurilinguismo	14
6- Didática do Plurilinguismo.....	17
7- O Plurilinguismo e a Sensibilização à diversidade linguística em contexto de sala de estudos	21
8- Síntese final.....	25
II- Metodologia.....	30
1- Introdução.....	30
2- Enquadramento e apresentação do estudo	30
2.1- Questões e objetivos	30
2.2- Contexto de emergência do estudo	31
2.3- Metodologia de investigação	32
3- Apresentação do projeto de intervenção	36
3.1- Caracterização do contexto de intervenção.....	36
3.1.1- Caracterização do Centro de Estudos	36
3.1.2- Caracterização dos intervenientes.....	39
3.2- Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
3.3- Descrição das sessões	45
3.3.1- Sessão I	45
3.3.2 -Sessão II	47
3.3.3- Sessão III	48
3.3.4- Sessão IV	49
3.3.5 Sessão V	50

4- Síntese final.....	51
III- Análise dos resultados obtidos.....	54
1- Introdução.....	54
1.1 - Conhecimentos linguísticos dos alunos.....	54
1.2- Representações linguísticas dos alunos.....	59
1.3- Práticas linguísticas dos alunos	78
2- Análise das tarefas realizadas	80
2.1- Sessão I	80
2.2- Sessão II	82
2.3- Sessão III	86
2.4- Sessão IV	92
3. Síntese global dos resultados	100
IV- Conclusões	104
Referências.....	109
Apêndices	115
Apêndice I- Inquérito por questionário	116
Apêndice II- Apresentação PowerPoint	118
Apêndice III – Adivinha a língua	121
Apêndice IV- Tiras com a frase“Uma língua é uma casa” em 15 línguas	122
Apêndice V- Casas das línguas	123
Apêndice VI- Bairros das línguas	123
Apêndice VII- Adivinha a família de línguas	124
Apêndice VIII- Tira “ O que aprendi”	124
Apêndice IX- Poema em cinco línguas.....	125
Apêndice X –Guião de Leitura	126
Apêndice XI – Tarefa ouve a música e adivinha.....	127
Apêndice XII – Tarefa ouve a música e descobre	128
Apêndice XIII- Letra da música em várias línguas	129
Apêndice XIV – inquérito por questionário final	130

Índice de Tabelas

Tabela 1 - População Estrangeira residente em Portugal (2011)	8
Tabela 2- Distribuição de estudantes estrangeiros pelos níveis de ensino (Perfil do Aluno, 2013)	11
Tabela 3- Técnicas e instrumentos utilizados nas sessões;	44
Tabela 4- Razões pelas quais os alunos consideram uma língua importante	63
Tabela 5- Características atribuídas pelos alunos à língua que consideraram mais parecida com o Português	65
Tabela 6- Características atribuídas às línguas que os alunos consideraram menos parecidas com o Português	69
Tabela 7- Justificação dos alunos para utilizarem uma língua	70
Tabela 8- Razões pelas quais os alunos gostaram de participar no projeto	71
Tabela 9- Aprendizagens que os alunos julgaram ter realizado	74
Tabela 10-Atividade que os alunos mais gostaram e sua justificação	75
Tabela 11- Atividade que os alunos menos gostaram e sua justificação	77
Tabela 12- Descrição da Sessão I	80
Tabela 13- Descrição da Sessão II	83
Tabela 14- Descrição da Sessão III	87
Tabela 15- Descrição da Sessão IV	93

Índice de gráficos

Gráfico 1 – População estrangeira em Portugal (1980- 2015)	7
Gráfico 2 – Línguas que os alunos consideram parecidas com o Português	55
Gráfico 3 – Número de línguas que os alunos julgam existir no mundo	56
Gráfico 4 –Número de línguas que os alunos julgam existir na Europa.	57
Gráfico 5 –Línguas pertencentes à mesma família linguística do Português	58
Gráfico 6 – Outras famílias de línguas existentes na Europa	58
Gráfico 7 – Línguas que os discentes gostavam de aprender	60
Gráfico 8 – Importância de aprender línguas.	61
Gráfico 9 – Línguas que os alunos consideram importantes	62
Gráfico 10 – Línguas que os alunos consideram parecidas com o Português.	63
Gráfico 11 – Afirmações com as quais os alunos concordam	66
Gráfico 12 – Línguas menos parecidas com o Português	67
Gráfico 13 – Grau de interesse dos alunos pelo projeto	78
Gráfico 14 – Línguas que os discentes falam	79
Gráfico 15 – Línguas que os alunos julgam já ter ouvido falar	79
Gráfico 16 – Alunos que identificaram as línguas corretamente	81
Gráfico 17 – Número de línguas em que está escrito o poema	88
Gráfico 18 – Línguas identificadas pelos discentes	88
Gráfico 19 – Número de discentes que identificou corretamente a palavra amigo	89
Gráfico 20 – Número de discentes que identificou corretamente a palavra bonita em cada língua	90
Gráfico 21 – Língua considerada pelos alunos a menos parecida com o Português	91
Gráfico 22 –Línguas que os alunos consideraram semelhantes ao Português	94
Gráfico 23 – Línguas que os alunos identificaram corretamente	95
Gráfico 24 – Número de alunos que identificou corretamente cada língua	96
Gráfico 25 – Palavras descobertas na língua Espanhola	96
Gráfico 26 – Palavras descobertas na língua Francesa.	97
Gráfico 27 – Palavras descobertas na língua Italiana	98
Gráfico 28 – Palavras descobertas na língua Romena.	98

Introdução

“La belleza del universo no es sólo la unidad en la variedad, sino también la diversidad en la unidad.”

(Humberto Eco, 2011)

O estudo apresentado no presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional B1 e B2, parte integrante do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estas Unidades Curriculares estão intimamente relacionadas com as de Prática Pedagógica Supervisionada B1 e B2, também parte integrante do mestrado suprarreferido. No entanto, a implementação do projeto de intervenção ao invés de decorrer no local onde foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada, teve lugar num contexto educativo do 2.º Ciclo, mais especificamente do 5.º ano, num Centro de Estudos localizado em Aveiro.

O projeto foi desenvolvido na área das línguas, e tem como objeto principal a Sensibilização à diversidade linguística e a Competência Plurilingue. A escolha do tema foi realizada única e exclusivamente pela mestranda, tendo tido, desde o início, o apoio da sua orientadora. Esta escolha prende-se com o facto da professora investigadora ter nutrido vontade por trabalhar a sensibilização para a diversidade linguística após frequentar a Unidade Curricular de *Educação Plurilingue e Intercultural*, integrada na Licenciatura em Educação Básica. Os fatores suprarreferidos, associados à situação do par pedagógico da professora investigadora, que também sentia interesse em trabalhar na área das línguas, e que acabou por desenvolver um trabalho sobre representações das línguas levaram à escolha do tema do estudo realizado.

Note-se que vivemos num mundo cada vez mais multicultural, onde se falam cerca de 7000 línguas distribuídas por aproximadamente 200 países. Consequentemente, o conceito de monolinguismo é quase inexistente, uma vez que é quase impossível que um indivíduo não tenha contacto com línguas que este não domine. Posto isto, é necessário procurar estratégias que promovam a convivência pacífica entre povos e culturas diferentes e é imprescindível promover a aceitação pelo outro e motivar para o interesse nestas línguas e culturas, para que estas sejam aceites e respeitadas e não sejam

“engolidas” por outras culturas dominantes. É fulcral que se trabalhe a sensibilização à diversidade linguística com os indivíduos, principalmente com as crianças, para facilitar a sua integração na sociedade e a aceitação do Outro. Para tal, existem estratégias como o desenvolvimento da competência plurilingue dos indivíduos, que facilitará a sua comunicação e integração. É seguindo esta lógica que se julga ser pertinente desenvolver este estudo.

No que concerne à escolha do contexto onde foi desenvolvido o projeto, esta justifica-se pelo facto destes locais terem, cada vez mais, um papel importante para o desenvolvimento do indivíduo e serem isentos de currículos e programas, tendo liberdade e tempo para trabalhar as atitudes e valores das crianças, dando-lhes a conhecer melhor o mundo e a sociedade que os envolve. Posto isto, e após algum debate com a orientadora surgiu a ideia de desenvolver o projeto na sala de estudos pela qual a professora investigadora era responsável.

O projeto caracteriza-se por ser uma investigação-ação do tipo qualitativo, onde se procurou, desde a primeira sessão de intervenção, promover a sensibilização para a diversidade linguística e o plurilinguismo através da consciencialização sobre a proximidade linguística entre línguas românicas. Este foi sendo desenvolvido ao longo de cinco sessões, cada uma delas com objetivos intimamente relacionados com os objetivos do projeto. Destacando agora os objetivos de investigação do presente projeto, estes eram dois, sendo o primeiro compreender a importância das salas de estudo no desenvolvimento plurilingue e o segundo compreender qual o papel das salas de estudo na sensibilização à diversidade linguística. Estes objetivos pretendem procurar uma resposta para a questão de investigação do projeto, que deu azo ao estudo do presente relatório, sendo ela “Qual o contributo das salas de estudo numa educação plurilingue?”.

Para responder a esta questão foram implementadas, numa sala de estudos com um grupo de alunos a frequentar o quinto ano de escolaridade, cinco sessões de intervenção onde foram recolhidos dados com o intuito de alcançar os objetivos de investigação suprarreferidos.

Capítulo I – Sensibilização à diversidade linguística e Plurilinguismo

I- Enquadramento Teórico- Sensibilização à diversidade linguística e plurilinguismo

1- Introdução

No presente capítulo aborda-se o tema da sensibilização à diversidade linguística e do plurilinguismo. Para tal, numa primeira etapa iremos descrever a diversidade linguística existente em Portugal desde o Séc. XII, aquando da sua formação, até à atualidade, para melhor compreendermos o peso e a importância da mesma desde os primórdios. Deste modo, identificaremos também os estrangeiros com maior afirmação em Portugal. Daremos mais ênfase à atualidade, em que iremos analisar a presença de estrangeiros em Portugal, bem como as línguas mais faladas no país.

Posteriormente, será analisada a diversidade linguística existente no Ensino Básico. Deste modo, serão evidenciados dados estatísticos relativos a estrangeiros que frequentam as escolas Portuguesas e a distribuição geográfica destes alunos.

Após se ter compreendido que a presença de alunos estrangeiros, tanto nas escolas portuguesas como no país é significativa e que estes modificaram a sociedade Portuguesa, será evidenciada a necessidade de sensibilizar os alunos das escolas portuguesas para a diversidade linguística, para que estes não a vejam como um fator negativo através do qual surge a discriminação, mas sim de uma mais-valia que não só permite a descoberta de novas línguas e culturas, como também ajuda o indivíduo a compreender melhor a sua cultura, respeitando assim o Outro e as suas diferenças.

Seguidamente, será apresentado o conceito de plurilinguismo e a sua pertinência atual e será esclarecida a importância do desenvolvimento desta competência para o indivíduo. A par destas explicações, também será especificado o papel do plurilinguismo na educação atual. Contudo não basta

verificar somente a importância do plurilinguismo para os alunos, é também fulcral que se compreenda o que tem sido realizado no âmbito da didática do plurilinguismo de forma a desenvolvê-la e torná-la mais eficaz.

Posteriormente, irá ser apresentado um contexto que não o escolar onde se pode realizar não só o desenvolvimento da competência plurilingue, como também sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural, de forma a alargar os seus horizontes, as salas de estudo. Este contexto trata-se de um local onde se realiza educação não formal, conceito que irá ser explicado e distinguido de educação não formal. Serão, também, identificados quais os objetivos inerentes a estes locais, bem como evidenciadas as suas potencialidades que os fazem ser propícios ao desenvolvimento dos alunos.

Por último, realizar-se-á uma síntese de todos os assuntos abordados no presente capítulo, onde serão evidenciadas as descobertas mais importantes.

A pertinência do presente capítulo prende-se com a necessidade, cada vez maior, de que se compreenda qual é o objetivo da sensibilização para a diversidade linguística e do Plurilinguismo (Candelier, 2004, p.21)".

Posto isto, é urgente enaltecer a importância da Sensibilização à diversidade linguística, evitando as tensões e rejeições, anteriormente indicadas, promovendo a aceitação e a melhor compreensão e aceitação do Outro.

2- Diversidade linguística em Portugal

No presente tópico iremos abordar a diversidade linguística existente em Portugal, desde a sua formação até à atualidade. Consequentemente, serão identificadas as comunidades emigrantes presentes em Portugal. Pretende-se, por isso, evidenciar as vantagens dessa diversidade para a população portuguesa:

“ O encontro com o outro, igual ou diferente, constitui uma experiência única para a nossa espécie (...) devemos aceitar, viver e reconhecer o outro com diferentes valores, culturas, tradições. Este é um dos maiores desafios da vida em comum” (Armand, 2013, p.12).

Nos últimos anos temos ouvido falar do fenómeno da imigração, contudo este fenómeno não é recente em Portugal, de acordo com (Bastos & Bastos, 1999) o mesmo surge no século XII aquando da criação do Estado Português, onde havia minorias étnicas como judeus e ciganos. Na segunda dinastia, a de Avis, foram realizadas expulsões destas minorias. Entre os séculos XVI e o XIX, o comércio de escravos deu origem a minorias africanas. Neste último século, foram-se estabelecendo em Portugal várias comunidades de emigrantes, tais como ingleses e galegos, que por razões económicas ficaram a residir em Portugal e que, segundo os autores suprarreferidos se enquadravam no topo da base do sistema socioeconómico e vieram causar impacto ao mundo rural Português da época.

No decorrer do século XX, Portugal assiste à destituição daquele que era o seu império colonial. No entanto, antes deste acontecimento foi atribuída a nacionalidade portuguesa a diversos indivíduos africanos e asiáticos provenientes dessas mesmas colónias. Começado o processo de descolonização, iniciado pela tomada do Estado da Índia e atingindo o seu auge com o 25 de abril de 1974, chegaram a Portugal milhares de imigrantes, provenientes das ex-colónias e de minorias étnicas estabelecidas nas mesmas (Bastos & Bastos, 1999).

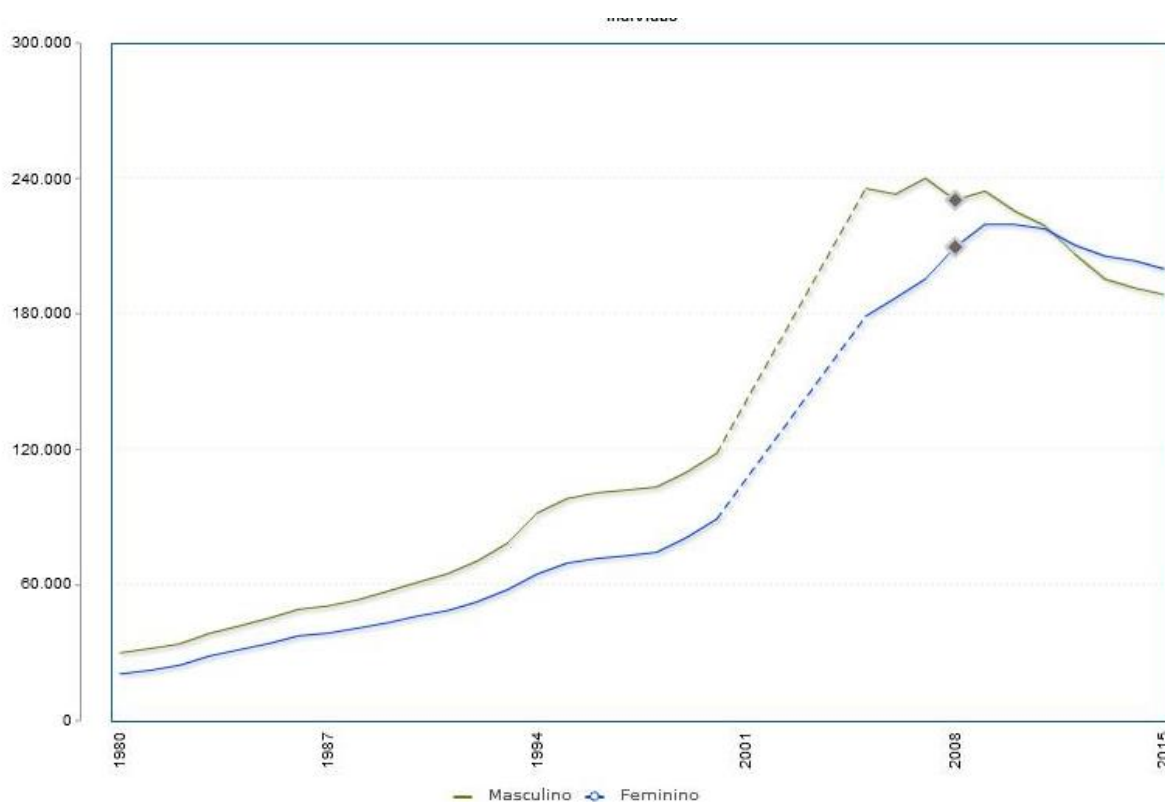
Nos últimos anos, como consequência das situações económicas e políticas, o fluxo migratório foi alargado, tanto a nível legal como clandestino. De acordo com Taveira (2004), até ao final do século XX, Portugal era um país de emigrantes, sendo que apresentava um saldo migratório negativo até 1970, tendência essa retomada de 1982 a 1992. Desta forma, nas datas acima descritas saíram mais pessoas do país do que entraram. A partir de 1992 este processo inverte-se e, segundo Andrade & Martins (2007) foi devido a fatores como a globalização, o esbatimento de fronteiras e a promoção da mobilidade na Europa, que Portugal, que até então se caracterizava por ser um país de emigrantes, passa, também, a ser um país de imigrantes.

A maioria dos indivíduos que imigraram eram oriundos de países africanos e asiáticos, latino-americanos, norte-americanos, na sua maioria luso-descendentes, e de países europeus, principalmente de leste.

Este surto de migração também albergou luso-descendentes, que retornaram ao seu país de origem em busca de melhores condições de vida e de trabalho, nomeadamente o aumento de oportunidades a nível profissional.

De acordo com o Pordata, Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA, 2016), em 1980 existiam em Portugal 50 750 estrangeiros em Portugal (*cf.* gráfico I), valor que foi incrementado até 2004, altura em que havia cerca de 477 155 estrangeiros no país. Após o ano de 2004 e até ao ano de 2008, o número de estrangeiros em Portugal diminuiu para 440 277. Nos dois anos seguintes este valor incrementa para os 445 262, voltando a sofrer um decréscimo até ao ano de 2015

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), no ano de 2015 a População estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal era de 383 359 pessoas, onde 197 189 eram do sexo masculino e 186 570 do sexo feminino. Destes 17 554 emigrantes, apenas 9 975 eram provenientes de países pertencentes à União Europeia e os restantes 7579 eram de outros países.



Fontes/Entidades: SEF/MAI, PORDATA

Gráfico 1 – População estrangeira em Portugal (1980- 2015)

A tabela seguinte indica a distribuição da população estrangeira residente em Portugal por grupos de nacionalidade em 2011.

Grupo	% De população estrangeira residente em Portugal
América do Sul	29,1
PALOP	24,4
UE 27	24,0
Europa de Leste	12,8
Ásia	5,4
Outros	2,7
América do Norte	1,5

Tabela 1 - População Estrangeira residente em Portugal (2011)

Compreende-se que a maior proveniência de estrangeiros residentes em Portugal é da América do Sul, mais especificamente, do Brasil. A menor percentagem de indivíduos estrangeiros a residir em Portugal é atribuída a indivíduos oriundos da América do Norte, luso-descendentes, na sua maioria. Estes dados têm como fonte os Censos 2011.

Os Censos (Censos, INE, 2011) indicam que as 10 nacionalidades com maior presença em Portugal são o Brasil, Cabo Verde, Ucrânia, Angola, Roménia, Guiné-Bissau, Reino Unido, França, China e Espanha. Entre 2001 e 2011 o número de estrangeiros provenientes dos países acima referidos sofreu um aumento, com a exceção do número de indivíduos oriundos de Angola e França que sofreu um decréscimo de variação que ronda os -27,2 e -6,5 %, respetivamente. Em suma, no ano de 2001 existiam 226 715 estrangeiros residentes em Portugal, valor que cresceu para 394 496 no ano de 2011

mostrando um aumento de 7,4%, cálculo realizado pelos autores dos Censos 2011.

No que concerne à distribuição etária dos estrangeiros residentes em Portugal, a maioria (61%), tem idades compreendidas entre os 20 e os 49 anos, sendo que apenas 5% tem mais de 65. Segundo Oliveira & Gommos, estes últimos são oriundos de países da União Europeia, tais como o Reino Unido, a Espanha e a França. As nacionalidades cuja faixa-etária é mais baixa são a romena, a brasileira e a chinesa.

De acordo com Bastos & Bastos (1999), existem algumas dificuldades em estipular dados estatísticos de imigrantes provenientes das ex-colónias, tais como o facto de muitos africanos e asiáticos terem adquirido nacionalidade portuguesa antes do 25 de abril de 1974, e por isso, surgirem nas estatísticas como cidadãos nacionais. Os indivíduos provenientes dos PALOP tanto são provenientes da Europa, como da Ásia.

A emigração clandestina faz com que muitos imigrantes que permanecem em Portugal de forma ilegal, não entrem para as estatísticas, bem como justifica o facto de haver incoerências nos dados estatísticos entre as embaixadas dos PALOP em Lisboa.

Andrade & Martins (2007) defendem que estas evoluções demográficas trouxeram também mudanças à sociedade portuguesa, que foi perdendo as suas características homogéneas na demografia, dando lugar à diversidade. De acordo com o SEF, no ano de 2002 existiam em Portugal, depois do Português, outras línguas maternas, tais como o cabo-verdiano, o ucraniano e o romeno, o alemão, o Inglês, o wu, a balata, o santomense, o quimbundo, o neerlandês e o búlgaro.

A constante evolução demográfica causou alterações a vários níveis na sociedade portuguesa. Tornava-se urgente a tomada de medidas a nível político, para que desta forma se evitasse a perda da diversidade e a criação de pensamentos xenófobos. Como se referiu anteriormente, essa diversidade era notória nas escolas portuguesas, nos vários graus de ensino. Posto isto, torna-se, também, importante analisar o que foi feito para sensibilizar para a diversidade linguística nas escolas portuguesas.

3- Diversidade linguística nas escolas portuguesas

“Ao longo das últimas décadas o sistema de ensino Português tem vindo a deparar-se com a crescente necessidade de acolher e integrar a diversidade cultural e linguística (...) que viria a justificar novas respostas do Ministério da Educação, nomeadamente através da criação (em 1991) de um organismo designado por designado Secretariado EntreCulturas (Seabra *et al.*, 2011, p.19).”

As escolas também sofreram as mudanças na sociedade, na década de 90 e no início do século XXI, deixando de ser espaços monolíngues, recebendo cada vez mais alunos de outras nacionalidades e com línguas maternas que não o Português. Um estudo realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) revela que, de uma forma geral, os alunos imigrantes têm mais dificuldades em alcançar o sucesso escolar e um maior risco de abandono escolar relativamente a alunos autóctones.

De acordo com os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2012 (Ferreira, 2013), a integração dos imigrantes nas escolas dos países pertencentes à OCDE sofreu uma ligeira melhoria, onde o perfil socioeconómico dos mesmos se tornou mais favorecido comparativamente ao ano de 2003. Em 2012, 7% dos alunos avaliados pelo PISA em Portugal eram imigrantes ou descendentes de imigrantes (OCDE, 2013). No PISA 2009 (Ferreira, 2013), estes alunos representavam apenas 5% do total.

O quadro seguinte indica o número de estudantes estrangeiros em atividades de educação em Portugal e destaca os valores dos Ensinos Básico, Secundário e Superior, de acordo com a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência no perfil do Aluno 2013 (DGEEC, 2013).

Níveis de ensino	Nº de estudantes
Nº de estudantes estrangeiros	95 017
Ensino Básico	42 239
Ensino Secundário	22 306
Ensino Superior	30 472

Tabela 2- Distribuição de estudantes estrangeiros pelos níveis de ensino (Perfil do Aluno, 2013)

Observando a tabela, verifica-se que a maioria de alunos de outras nacionalidades a usufruir da educação em Portugal estão no Ensino Básico. Fazendo esta análise ordenada e tendo em conta os países dos quais provêm estes alunos verifica-se que estes são o Brasil, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, de acordo com a Direção Geral de Estatísticas da Educação em ciência (Perfil do Aluno, 2013)

Segundo Oliveira & Gomes (2014) houve uma diminuição de aproximadamente 13 mil alunos relativamente ao ano letivo de 2007/2008, com exceção dos alunos de nacionalidade chinesa, que aumentaram. As causas desta diminuição estão associadas, segundo as autoras, ao decréscimo do número de imigrantes residentes em Portugal e o aumento do número de cidadãos de nacionalidade portuguesa, justificada com o aumento do acesso à nacionalidade portuguesa, o que significa que os imigrantes não abandonaram os estudos, mas sim que aparecem nas estatísticas como cidadãos nacionais.

As autoras realçam que ainda no ano letivo de 2012/2013 o número de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Básico e no Secundário correspondia a 4,1%, no total, sendo estes de 170 nacionalidades distintas.

No que concerne à distribuição geográfica de alunos estrangeiros a frequentar o Ensino Básico e Secundário, segundo Oliveira & Gomes (2014, p.131):

“Importa notar, igualmente, que no último ano letivo analisado (2012/2013) as regiões de Lisboa e Algarve concentravam 70,3% do total de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário Português. Este

fenómeno é justificável por ser nas regiões do Algarve e de Lisboa que estão a residir mais estudantes de origem estrangeira”.

Relativamente à restante distribuição geográfica de alunos estrangeiros em Portugal, as autoras afirmam que dos alunos estrangeiros inscritos no ensino básico e secundário, observa-se que os alunos da América do Sul (sobretudo do Brasil) e da União Europeia constituem os dois grupos de nacionalidades mais expressivos na região Norte do país, atingindo percentagens de 27,9% e 27,8%, respetivamente. Na região Centro estes dois grupos de nacionalidades são também os mais numerosos (América do Sul com 28,2% e União Europeia com 22,7%), embora nesta região a percentagem de alunos da Europa de Leste também apresente valores elevados (22,1%).

Feita a análise da diversidade demográfica existente nas escolas portuguesas, consideramos importante verificar também o que tem sido feito para sensibilizar os alunos para essa mesma diversidade.

4- Sensibilização à diversidade linguística nas escolas

As escolas portuguesas da atualidade caracterizam-se pela diversidade, não só a nível cultural, como também a nível linguístico e social, sendo que os indivíduos possuem características cada vez mais distintas. Desta forma, é preciso adotar medidas que promovam o respeito e a aceitação pelo diferente nestas instituições, através da sensibilização à diversidade. Um dos desafios da educação passa por evitar que a multiculturalidade presente nas escolas seja uma forma de afastar as línguas,- criando conflitos e discriminação- e que passe a aproximar as línguas promovendo o respeito pelas mesmas (Sá & Andrade, 2007).

Segundo Andrade & Martins (2007) é necessário adotar formas de inclusão da diversidade linguística e cultural presente nas escolas para que as crianças aceitem e respeitem a diversidade, através de atividades que interajam de uma forma positiva os indivíduos e as comunidades. Desta forma os alunos tornam-se

sensíveis e atentos às características comunicativas dos contextos e dos outros que habitam nesses mesmos contextos (Andrade & Araújo e Sá, 2008)

Contudo, a sensibilização à diversidade linguística não implica a aprendizagem de uma, ou várias línguas estrangeiras: “an awakening to languages is when part of the activities concerns languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of certain pupils)” (Candelier, 2004). Assim sendo, não se trata de aprender uma língua mas sim aprender a respeitá-la, trabalhando de forma a conhecer essa língua e toda a cultura que a envolve de forma a consciencializá-lo para a diversidade linguística e cultural existente no mundo. Situação que só irá ocorrer se o indivíduo conseguir ver de forma positiva uma língua e cultura diferente da sua:

“A sensibilização à diversidade linguística e cultural visa a criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética” (Ferrão Tavares, 1996, p.52).

Deste modo, quanto maior for o contacto que se tiver com uma determinada língua maior é o interesse pela mesma e menor será o preconceito em relação a ela. De acordo com Sá & Andrade (2007), a diversidade nas escolas apela à necessidade de um currículo multicultural e também humanista que promova o respeito e tolerância entre culturas diferentes. Este currículo tem de ser heterogéneo, estando, desta forma a promover a igualdade de oportunidades. De uma forma geral, o currículo valoriza a diversidade, focando-se nas línguas e culturas das crianças, para que as mesmas ganhem consciência não só dos seus valores, tradições e culturas, como também dos valores, tradições e culturas dos outros.

Pretende-se com isto, evitar a discriminação existente nas escolas e até promover o gosto por outras culturas. Delors et al. (1996) afirmam que num currículo organizado na e para a diversidade, se procura que as crianças desenvolvam atitudes de abertura e de respeito, vontade de conhecer o Outro e

de participar em intercâmbios linguísticos e culturais, preparando-se para virem a ser cidadãos comprometidos em aprender a viver juntos.

Após o surto de imigração da década de 90 e com a chegada dos alunos estrangeiros às escolas, com culturas e línguas diferentes, tornou-se necessário, então, despertar a curiosidade da criança face a essa mesma diversidade, valorizando a riqueza dos contactos com as outras línguas, povos e culturas, motivando para a aprendizagem das línguas em geral e para a aceitação do Outro, ou seja é fundamental desenvolver um trabalho de sensibilização à diversidade, evitando que esta tome repercussões e promovendo efeitos favoráveis nos alunos.

Candelier (2000) defende que a sensibilização à diversidade linguística provoca no aluno efeitos favoráveis em duas dimensões, sendo a primeira o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face a outras línguas e culturas, a abertura à diversidade linguística e cultural, e a motivação para a aprendizagem de outras línguas. A segunda dimensão provocada pela sensibilização à diversidade linguística baseia-se no desenvolvimento de atitudes de ordem metalinguística, meta-comunicativa e de raciocínio metacognitivo, facilitando, assim, o acesso ao domínio de línguas, incluindo as línguas da escola, sendo esta a língua materna ou não.

Em suma, a diversidade linguística e cultural existente nas escolas portuguesas “pode contribuir para a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores” (Sá & Andrade, 2006, p.5). No entanto essa diversidade só irá contribuir caso existam ações de sensibilização, promovendo o respeito e a aceitação pelo outro e o gosto por saber mais sobre as culturas dos outros.

5- Plurilinguismo

Nos dias de hoje vive-se numa Europa cada vez mais multicultural, fenómeno que só tende a incrementar. Há livre circulação de pessoas que contactam diariamente com o Outro. A par desta situação está o uso cada vez

maior das novas tecnologias, que aproximam diferentes povos, que contactam virtualmente entre si.

Como consequência do fenómeno acima descrito “as sociedades atuais são caracterizadas, por uma crescente diversidade linguística e cultural, pelo que se defende que importa atribuir um maior destaque ao contacto com as línguas e à sua aprendizagem, encarando-os como valiosos meios de tornar ativos os cidadãos do mundo na construção de uma comunidade plurilingue e pluricultural, onde seja possível coexistirem, num mesmo espaço geográfico, diferentes línguas e culturas (Machado, 2012, p.47)”.

Posto isto, é necessário incentivar o contacto com as línguas, de forma a criar uma comunidade plurilingue. No entanto torna-se crucial compreender o conceito a ela associado- o plurilinguismo:

“O termo plurilinguismo é, muitas vezes, confundido com o termo poliglota. Um poliglota é um especialista em falar várias línguas e o plurilinguismo é a capacidade dos indivíduos para comunicar em mais do que um idioma, independentemente do domínio que tenham das mesmas” (Beacco, 2004, p.19).

Atenta ao conceito de outro autor, o plurilinguismo não se trata de dominar ou aprender uma língua falada pelo Outro, mas sim promover a comunicação, em várias línguas entre os indivíduos de uma comunidade com diversidade linguística e cultural. Dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de si e do Outro (Andrade & Pinho, 2010). Apresentados os conceitos, depreende-se que o plurilinguismo é uma competência que se baseia na comunicação dos indivíduos, seja ela escrita ou oral, através de vários idiomas que não são necessariamente dominados por eles. Ao praticar-se esta competência, um individuo está não só a adquirir capacidades de conhecimento do Outro, como também de si mesmo e da sociedade em que se insere.

Consequentemente, o plurilinguismo baseia-se na promoção da compreensão do Outro através da comunicação. Considerando que a diversidade linguística e cultural é uma característica cada vez maior e mais comum nas

comunidades do mundo, o plurilinguismo não se restringe a um número restrito de pessoas, sendo por isso uma competência que deve ser desenvolvida por todos:

“Le plurilinguisme est une chose commune et universellement partagée. Il n'existe pas de pays monolingue, et nous sommes tous confrontés à plusieurs langues (ou à plusieurs formes d'une langue): le plurilinguisme est la chose la plus répandue qui soit” (Calvet, 2001, p.3). O desenvolvimento da competência plurilingue não só traz vantagens para a sociedade, como também para os indivíduos que utilizam esta competência:

O desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural permite que o sujeito aprendente tenha uma maior e melhor consciência da sua perspectiva do mundo, despertando-lhe a curiosidade face ao Outro e tornando-o sensível à diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade atual (Machado, 2012). Ou seja, a competência plurilingue permite ao indivíduo a interação linguística e cultural, inserindo-se assim num contexto da Europa da atualidade. Note-se que onde quer que esteja, qualquer indivíduo não se encontra numa situação de monolingüismo, logo é como se o plurilinguismo fosse uma espécie de “fenómeno natural”. Posto isto, defende-se um plurilinguismo ao alcance de todos, de reconhecimento e valorização dos repertórios dos indivíduos e da comunidade, independentemente da sua composição, uma educação em línguas atenta à diversidade linguística e cultural e apostada numa maior diversificação do leque de línguas a oferecer pela escola, construindo um currículo integrado de línguas (Castellotti, Coste & Duverger, 2008).

Contundo, torna-se necessário compreender, então, qual é o papel da educação no desenvolvimento da competência plurilingue. Segundo Morin (2000), um dos grandes desafios da educação atual reside na capacidade de educar para a compreensão entre os povos. A competência plurilingue pode ser uma estratégia para promover esta compreensão, pois uma educação que toma o plurilinguismo como valor visa consciencializar para a importância da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo atitudes de aceitação positiva e respeito por essa mesma diversidade (Beacco, Bryam, Coste & Michael, 2007).

Acredita-se que o professor tem um papel fundamental na promoção da competência plurilingue. Se considerarmos, igualmente, que a profissão docente

se desenvolve e concretiza na relação com o aluno - que sabe, conhece, domina, tem curiosidade por, ouviu, viu escrita, entre outras, mais do que uma língua (tem competência plurilingue, mesmo que o não saiba, ou mesmo que seja pouco desenvolvida) -, ainda mais se confirma a necessidade de uma postura do professor que, sem perder o foco no ensino da língua em causa num dado espaço curricular, o complementa, enriquece, potencia e valoriza com os contributos dessas outras línguas conhecidas e/ou aprendidas, concretizando uma didática de línguas que vai sendo, cada vez mais, uma Didática do Plurilinguismo (Sá, 2010)

Contudo é necessário investir na formação dos professores, para que estes estejam preparados para desenvolver a competência plurilingue dos alunos: Melhor formar os professores ao multilinguismo e à interculturalidade (...) não se deve pedir menos aos professores (Carta Europeia do Plurilinguismo, 2009). Este processo de formação por parte dos professores passa também pela tomada de consciência da diversidade linguística e cultural, alterando assim as concepções dos mesmos. É imprescindível que os professores deem passos no sentido de uma prática valorizadora do plurilinguismo, mudando as suas concepções sobre o objeto língua, não o vendo espartilhado e segmentado, dando ênfase não só à dimensão pragmático-utilitária, mas também à formativa e político-social da aprendizagem de línguas, descobrindo a necessidade de educação em línguas para a educação do humano. Não obstante e associado a esta promoção da competência plurilingue nas escolas está intimamente relacionada com o conceito de didática das línguas, que será abordado no tópico seguinte.

“La notion même de compétence plurilingue, qui devrait être abordée en tant que telle (dans un module consacré à la sociolinguistique dans ses relations avec la didactique de langues)” (Conselho da Europa, 2007)

6- Didática do Plurilinguismo

A escola tem hoje o grande desafio de dar resposta à necessidade de formação de cidadãos capazes de lidar com a diferença e mais predispostos ao contacto com a diversidade, até porque as sociedades não são estáticas,

havendo um número cada vez maior de fluxos migratórios. Esses fluxos geram dinâmicas de movimentação dos povos por todo o mundo, havendo assim países cada vez plurais uma vez que acolhem pessoas de origens diversas (Senos, 2011).

É, por isso, cada vez mais urgente a criação de um ensino que inclua didáticas de línguas, mais concretamente a didática do plurilinguismo. Destaque agora para o seu conceito segundo Sá (2010):

“A chamada Didática do Plurilinguismo não é mais (e já é muito) do que uma abordagem à Diversidade linguística no contexto atual da europeização, ou seja, uma outra metodologia de ensino de línguas e culturas norteada por um conceito de aprendizagem de línguas como elemento de coesão entre as pessoas, que devem respeitar-se e admirar-se nas suas diferenças e semelhanças e sobre elas construir uma sociedade mais coesa e mais participativa”.

Na perspetiva de Gonçalves (2011), a didática do plurilinguismo tem como pressuposto que o sujeito se (re) constrói na interação com o outro, numa miríade de relações sociais complexas, num processo de reconstrução perante e de uma identidade linguístico-cultural, acreditando-se que a comunicação intercultural encerra em si um poder transformativo dos sujeitos e, conseqüentemente, do mundo.

A pertinência desta didática tem como génese o desenvolvimento do plurilinguismo, numa tentativa de ultrapassar limitações decorrentes de uma débil articulação, se não completa compartimentalização, entre as diversas disciplinas de línguas que esses aprendentes vão frequentando ao longo do seu percurso escolar (Alarcão, 2010). Note-se que as disciplinas de línguas são lecionadas de forma isolada, não sendo estabelecida qualquer comparação ou articulação com outras línguas, facto que não ocorre numa educação em línguas baseada no plurilinguismo que promove a sua articulação e facilita a sua aprendizagem, uma vez que os alunos utilizam os conhecimentos adquiridos numa língua e o articulam com as aprendizagens efetuadas na outra, não as isolando.

De acordo com Andrade & Pinho (2011) a didática do plurilinguismo tem como finalidade o desenvolvimento do plurilinguismo, sendo que o seu objeto de estudo são as línguas e a sua diversidade em função dos repertórios linguísticos de cada um. Para estas autoras, na didática do plurilinguismo devem-se desenvolver atitudes tais como: a aceitação do outro, da sua língua e cultura, o desejo, a vontade e disponibilidade para a aproximação a outras línguas e culturas; e o reconhecimento dos ganhos do contacto com a diversidade linguística e cultural.

A didática do plurilinguismo tem como modalidades didáticas as atividades de mobilização de repertórios linguísticos plurais pelos alunos, a co-construção do aluno e o realizar de experiências de comunicação interculturais. Referenciando ainda que não são somente os alunos que desempenham o único papel de intervenientes nesta didática, sendo ele o de mobilizar capacidades e recursos, também o professor tem o papel ativo de gerir as aprendizagens dos discentes.

Temos de reconhecer que o papel dos professores na produção e disseminação do conhecimento didático é ainda muito marginal, sendo poucos os projetos em que atuam como verdadeiros atores do processo investigativo, à exceção das dissertações e teses que realizam e cujo potencial transformador raramente é avaliado (Vieira, 2011).

Segundo Gonçalves (2011), existem três dimensões enquadradoras da ação pedagógica da didática do plurilinguismo. Sendo: a dimensão formativa, a dimensão pragmático-utilitária e a dimensão político-social. Abordando a primeira dimensão - a formativa-, verifica-se que esta se foca sobre a aprendizagem de línguas como forma de preparação para a interação e comunicação com outros sujeitos, formando assim o carácter do aprendente a vários níveis, tais como o cognitivo, o afetivo e do relacionamento social. Esta dimensão diz somente respeito ao sujeito e ao desenvolvimento na sua individualidade através da aprendizagem. Pretende-se, por isso, a criação de valores positivos em relação às línguas e a estimulação da curiosidade em relação ao Outro.

A segunda dimensão definida por Gonçalves (2011), dimensão pragmático-utilitária, considera a aprendizagem de línguas em função dos usos sociais que o domínio da mesma permite, tais como comprar, vender, pedir ou dar informações,

entre outras, para que o indivíduo consiga ascender socialmente e até a entrar no mercado de trabalho. Note-se que esta dimensão engloba as outras, uma vez que é através da comunicação com o Outro que o sujeito compreende e produz enunciados.

A última dimensão estipulada pela autora, a político-social, consubstancia-se em tomar consciência do poder que as línguas permitem exercer sobre o Outros e os contextos. Estas são um bem político que não só permitem o acesso ao conhecimento, como também ao poder e à capacidade de decisão, que são muito importantes para que os sujeitos desempenhem determinadas funções. Consequentemente, enaltece-se o poder da língua como forma de participação na vida em sociedade e a nível político, podendo esta ser um instrumento de reflexão e intervenção cívica na resolução de problemas sociais. Da mesma forma que é possível dominar mais do que uma língua, também é possível pertencer a mais do que uma comunidade cultural, tornando, consecutivamente, os sujeitos mais críticos e menos manipuláveis.

Como já foi possível verificar anteriormente, estas três dimensões articulam-se entre si e complementam-se, não podendo existir de forma isolada. Elas fundamentam uma educação em línguas que procuram criar atitudes e valores de respeito para com o Outro e tornar os indivíduos conscientes da sua capacidade de intervenção, construindo assim um mundo mais plural.

Em suma, a construção de uma Didática do Plurilinguismo e o desenvolvimento da competência plurilingue dependem da vontade, consciencialização e práticas dos atores no terreno educativo, mais do que das decisões dos responsáveis pelas políticas linguística e educativa (embora estas constituam um enquadramento fundacional para a ação daqueles) (Santos, 2007). Posto isto, acredita-se que tanto a construção da didática do plurilinguismo como o desenvolvimento da competência plurilingue não se restrinja somente aos contextos formais de ensino, ou seja às escolas. Cada vez mais devem ser trabalhadas, a par com os contextos suprarreferidos, em contextos de educação não formal, tema que será abordado no tópico seguinte.

7- O Plurilinguismo e a Sensibilização à diversidade linguística em contexto de sala de estudos

Inseridos num mundo cada vez mais multicultural, os indivíduos deveriam, desde os primeiros anos de escola, ser alvo de uma sensibilização à diversidade cultural e linguística e desenvolver a sua competência plurilingue, facto que não se tem vindo a comprovar.

Investigando as razões que levam a esta “negligência” por parte das instituições de ensino, rapidamente se verifica que se justifica por haver programas a cumprir por parte dos professores, deixando-lhes, por isso, pouco tempo para trabalhar noutras áreas que vão para além dos currículos escolares, tais como as didáticas das línguas. Contudo, há outros locais onde se pode investir na formação dos alunos e que não se situam necessariamente dentro das escolas ou instituições de ensino: “No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino” (Teixeira e Fontes, 1996, citados por Pinto, 2005).

Face a este cenário, percebemos que paralelamente à Educação Formal existe a Educação Não Formal e por isso, é de extrema importância que se comece a dar mais atenção à cumplicidade entre as escolas (Educação Formal) e as Salas de Estudo (Educação Não Formal), porque é a partir dela que os alunos conseguem exercer o seu papel de uma forma mais segura e motivada, tendo em vista o seu bom percurso e progresso na vida escolar (Matias, 2013).

Posto isto, torna-se importante clarificar estes dois conceitos e compreender a sua ligação. Segundo a UNESCO (2015):

- 1. Formal education shall specify the aims, methods, curricula, duration, assessment and evaluation conditional to its completion.*
- 2. Non-formal education shall have flexibility in determining the aims, modalities, management procedures, duration, assessment and evaluation with regard to its completion.*

Enquanto a educação formal tem lugar em instituições de ensino, tais como escolas e colégios, e nela há currículos definidos que devem ser cumpridos, a

educação não formal é um processo de aprendizagem social realizada através de atividades, que tem como protagonista o educando e que é complementar à educação formal. Esta é a principal diferença entre estes dois tipos de educação.

Segundo Cañellas (2005), *“La educación no formal se estructura de forma paralela a la educación formal, ya que ambas están institucionalizadas, son racionales, están planificadas, poseen objetivos, utilizan técnicas y materiales que también son propios de las escuelas; además, son evaluables, el profesorado, docente y orientador, actúa de forma parecida”*. Admite-se, por isso, que existe uma relação entre estes dois tipos de educação.

Contudo, têm de ficar clarificadas as relações entre educação escolar e não escolar e educação formal e não formal. De acordo com Canário (2006), nesta perspetiva, educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques. Encarada como um “meio de vida”, a escola constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela (Canário, 2006).

Compreendidas as noções de educação formal e não formal, deve então ficar esclarecido quais são as características deste segundo tipo de educação e que tipo de atividades são desenvolvidas no seio do mesmo.

Cañellas (2005, p.13) justifica o aparecimento deste tipo de educação:

“La educación no formal nace por necesidades perentorias marcadas por las innovaciones sociales que se producen en el mercado laboral, en el tiempo libre o de ocio, en la necesidad de crear nuevas profesiones para nuevas necesidades, en la continuidad de reciclajes o actualizaciones de conocimientos, o simplemente, como formas de desarrollo o crecimiento personal”.

Posto isto, depreende-se que este tipo de educação surge como forma de dar resposta à constante evolução da sociedade, através da formação do indivíduo. Consequentemente, a educação não formal tem, pois, formatos

altamente diferenciados em termos de tempo e localização, número e tipo de participantes (formandos), equipas de formação, dimensões de aprendizagem e aplicação dos seus resultados. É importante sublinhar, no entanto, que o facto de não ter um currículo único não significa que não seja um processo de aprendizagem estruturado, baseado na identificação de objetivos educativos, com formatos de avaliação efetivos e atividades preparadas e implementadas por educadores altamente qualificados. É, aliás, neste sentido que a educação não formal se distingue mais fortemente da educação informal. Em educação não formal, os resultados da aprendizagem individual não são julgados. Isso não significa, no entanto, que não haja avaliação (Pinto, 2005).

O aumento da relevância da educação não formal levou a que, em 2003, o Comité de Ministros do Conselho da Europa tomasse medidas políticas em relação a este tipo de educação, recomendando os estados pertencentes a:

“reafirmar que a educação/aprendizagem não formal constitui hoje em dia uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, trabalhar para o desenvolvimento de padrões de reconhecimento efetivo da educação/aprendizagem não formal como parte essencial da educação em geral e da formação vocacional em particular e, neste sentido, para:

- A qualificação dos profissionais e voluntários encarregados das ofertas de educação/aprendizagem não formal.
- A qualidade da aprendizagem proporcionada, propriamente dita.
- A monitorização do progresso na aprendizagem feito pelos participantes em programas de educação/aprendizagem não formal, tanto individualmente, como integrados num grupo mais alargado” (Conselho da Europa, 2003).

Note-se, conseqüentemente, a preocupação cada vez maior em melhorar a qualidade dos locais e formandos responsáveis pela educação e aprendizagem não formal.

Tendo como foco os locais onde se realiza a educação não formal, e segundo Matias (2013), é de extrema importância que se comece a dar mais

atenção à cumplicidade entre as escolas (Educação Formal) e as Salas de Estudo (Educação Não Formal), porque é a partir dela que os alunos conseguem exercer o seu papel de uma forma mais segura e motivada, tendo em vista o seu bom percurso e progresso na vida escolar.

Focando agora os Centros de Estudo e explicações, Salas de Estudo e Atividades de Tempos Livres (ATL) como locais de educação não formal, torna-se pertinente compreender que atividades se desenvolvem nos mesmos, bem como o seu funcionamento. Este são procurados pelos encarregados de educação com o intuito de combater ou melhorar o desempenho escolar do seu educando, e também como forma de evitar que estes fiquem sozinhos em casa ou noutros contextos até o encarregado de educação terminar o seu período laboral diário.

Neste mesmo local, que pode ser frequentado todos os dias úteis pelos alunos, estes são auxiliados na realização dos trabalhos de casa, na execução de trabalhos de pesquisa e na preparação para testes de várias disciplinas. Por norma, aqueles que apresentem maiores dificuldades têm explicações de carácter individual. Todos os restantes frequentam apenas salas de estudo, que podem ser organizadas por anos ou até por áreas. Segundo Matias (2013), as salas de estudo devem dinamizar e aperfeiçoar o funcionamento de um espaço que venha colmatar as necessidades e dificuldades dos alunos, apoiando-os sempre que necessitem. Consequentemente as salas de estudo devem ter pessoal especializado em todas as áreas curriculares, mais especificamente docentes de várias áreas e níveis de ensino, bem como múltiplos recursos (como livros, dicionário, enciclopédias, fichas de trabalho, computadores com *internet*, entre outros) à disposição dos alunos que são essenciais para o seu sucesso escolar.

Em 2013, a autora Telma Matias definiu objetivos e finalidades que devem ser assumidos pelas Salas de estudo, tais como: a) Desenvolver a autonomia dos alunos; b) Contribuir para a eficácia dos alunos na organização das aprendizagens e na realização de trabalhos escolares, ajudando-os a estudar, a organizar os cadernos diários, a consultar livros e documentos diversos, a realizar trabalhos de casa; c) Possibilitar o apoio especializado para esclarecimento de dúvidas sobre assuntos já abordados na escola; d) Incentivar o desenvolvimento de hábitos e técnicas de estudo em alunos pouco motivados; e) Ajudar os alunos

a identificar os recursos necessários à realização das suas tarefas; f) Proporcionar aos alunos o acesso a instrumentos de trabalho; g) Proporcionar um conjunto de atividades que visa despertar no aluno uma descoberta afetiva do mundo que o rodeia e incentivar a autonomia da criança e a sua socialização como processo de crescimento e desenvolvimento.

Este último ponto é um dos mais importantes para a dinamização das salas de estudo enquanto locais potenciadores das atitudes e valores dos alunos. De acordo com Araújo (2006), estes espaços extraescolares, de uma maneira geral, têm-se constituído como modelos de intervenção que visam o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Destaca-se, também, o facto de os alunos que frequentam as salas de estudo despendem muito tempo por semana nelas e que conseqüentemente há oportunidade de desenvolver com os mesmos as suas atitudes e valores, para que estes compreendam melhor o mundo que os rodeia e a si mesmos. É nesta lógica que se considera pertinente trabalhar não só a sensibilização à diversidade cultural e linguística, como também desenvolver a competência plurilingue dos alunos.

8- Síntese final

Com a realização do primeiro capítulo, podemos tirar várias conclusões. No que diz respeito à imigração em Portugal, apesar de este ser um fenómeno antigo, só na década de 90 do século passado começou a ter relevância, quando em Portugal recebeu um grande número de imigrantes oriundos dos mais variados países e continentes.

Andrade, Simões, Moreira, Santos, Sá & Pinto (2008), justificam este facto afirmando que “ (...) Portugal se considerava sobretudo como país de emigrantes, nos anos 1900 este número é ultrapassado pelo de imigrantes”. Foi então, esta passagem de país de emigrantes a imigrantes que chamou a atenção para este fenómeno.

Verificou-se que os estrangeiros a residir em Portugal são oriundos maioritariamente de países como o Brasil, os PALOP e da Europa de Leste e

China. Note-se que Portugal também apresenta um valor significativo de indivíduos de etnia cigana, porém como estes têm nacionalidade Portuguesa não foram estipulados valores para a presença deles, pois nos estudos realizados essa situação não se verificou. De acordo com os Censos 2011, a percentagem de imigrantes a residir em Portugal rondava os 3,7% do total de residentes do país. Desta forma, pode-se concluir que o país apresenta diversidade linguística e cultural.

A situação nas escolas portuguesas é semelhante à do país, pois estas também são um local de diversidade linguística e cultural. Em 2010, 7% dos alunos eram imigrantes ou descendentes de imigrantes. Note-se que nesta estatística não estão englobados os alunos provenientes do estrangeiro que têm nacionalidade Portuguesa.

Verificados os valores de população estrangeira a residir em Portugal e a estudar nas escolas portuguesas, é inevitável procurar formas de sensibilizar para esta diversidade. De acordo com Andrade & Sá (2008), é fulcral que as crianças tenham contacto com várias línguas e culturas, de forma a familiarizarem-se com línguas que para elas são desconhecidas, facilitando assim a sua integração em ambientes multilingues. Para tal é necessário que estas interajam positivamente com outros indivíduos com culturas diferentes da sua, de forma a respeitá-las e não as desvalorizar.

É seguindo esta lógica que surge o quinto tópico deste capítulo, relativo ao plurilinguismo. Nele foi clarificado o conceito de competência plurilingue e justificada a sua relevância. Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (Conselho da Europa, 2001:23).

Não obstante, também se chegou à conclusão que esta é uma área que ainda precisa muito de ser trabalhada, não só a nível de desenvolver a competência plurilingue dos discentes, como também em formar os professores na área da didática do plurilinguismo. Caracterizando-se Portugal como um país de crescente diversidade linguística e cultural e reflectindo as nossas escolas

cada vez mais esta realidade, as imagens das línguas que têm vindo a circular nos contextos de trabalho docente não parecem, todavia, ir no sentido de uma didática do plurilinguismo, respeitadora da diversidade linguística e cultural (Gonçalves, 2011).

Como consequência da falta de formação dos professores e dos currículos e programas a serem cumpridos pela escola, surge a necessidade de procurar locais onde se pudessem implementar estas didáticas. É nesta temática que surgem os locais de ensino não formal, mais especificamente as salas de estudo, que devido a sua liberdade de currículos e programas e ao tempo que os alunos despendem nestes locais. As salas de estudo têm, cada vez mais, um papel interventivo nos alunos. De acordo com Araújo (2006) estes espaços extraescolares têm-se constituído modelos de intervenção que cisam o desenvolvimento pessoal e social do aluno e procuram combater o “insucesso” na escola. Consequentemente, julga-se ser pertinente que se realizem, nestes locais, atividades no âmbito do desenvolvimento das atitudes e valores dos alunos, que lhes permitem adquirir mais conhecimentos sobre a sociedade em que estes inserem. É neste seguimento que surge a intenção de trabalhar a sensibilização à diversidade linguística e desenvolver a competência plurilingue nestes locais.

Capítulo II- Metodologia

II- Metodologia

1- Introdução

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro secções, sendo a primeira a presente introdução, na qual se apresenta a estrutura do mesmo. Posteriormente será efetuado o enquadramento e apresentação do estudo, onde serão definidas e explicitadas as questões e os objetivos de investigação. Será também esclarecido o contexto de emergência de estudo do presente projeto. Seguidamente irá ser apresentada e justificada a metodologia de investigação utilizada no decorrer do projeto, sendo esta devidamente justificada e caracteriza, justificando a metodologia de investigação.

A terceira secção diz respeito à apresentação do projeto de investigação onde serão caracterizados os intervenientes bem como o contexto do projeto e os instrumentos e técnicas de recolha de dados. Posteriormente, serão apresentadas e descritas as cinco sessões de intervenção. Já a quarta e última secção do presente capítulo trata-se da realização de uma síntese final sobre os aspetos suprarreferidos.

2- Enquadramento e apresentação do estudo

O presente tópico tem a utilidade de descrever quais os objetivos de investigação e anunciar as questões de investigação, evidenciar o contexto de emergência do estudo e indicar a metodologia de investigação, justificando-a.

2.1- Questões e objetivos

Uma das fases cruciais de uma investigação prende-se com a definição das questões e dos objetivos de investigação, uma vez que é com base nelas que esta se desenvolve. Desta forma a seleção das questões e dos objetivos de investigações devem ser devidamente ponderados. Uma vez delimitado o objeto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar (Carmo, 1998).

Posto isto, segue-se a questão na qual se visa o presente trabalho de investigação:

- Qual o contributo de um projeto de educação plurilingue numa sala de estudo?

Compreende-se aqui a necessidade de encontrar respostas não só relativamente às formas mais adequadas para sensibilizar para a educação plurilingue no 2.º Ciclo, como também a necessidade de procurar contextos alternativos aos formais para desenvolverem as suas atitudes e valores em relação às línguas e à diversidade da sociedade em que estes se inserem

Seguidamente, apresenta-se o objetivo que se pretende alcançar com a realização da investigação e tendo como base a questão de investigação e o tema do projeto:

-Compreender a importância das salas de estudo no desenvolvimento plurilingue e papel das salas de estudo na sensibilização à diversidade linguística.

2.2- Contexto de emergência do estudo

Nos últimos anos tem-se vindo a verificar um aumento de pessoas, bens, serviços no mundo atual, bem como a crescente necessidade de comunicação entre povos e, por isso, torna-se urgente promover um ambiente de maior consciência da diversidade linguística e cultural envolvente como forma de sensibilizar para valores como o respeito, tolerância, abertura ao Outro e à diferença para que seja possível uma convivência pacífica e verdadeiramente intercultural entre os diferentes povos (Valente, 2010).

É neste contexto que surge a necessidade da criação da presente investigação, para que os discentes desenvolvam a sua competência plurilingue e no decorrer das cinco sessões, de forma a incrementar a sua comunicação com o Outro, sensibilizando, através do contacto com outras línguas, o indivíduo para a diversidade linguística e desenvolvendo, assim a competência plurilingue dos discentes. Este tipo de estudo permite não só desenvolver a competência plurilingue e Sensibilização, como também promove a aceitação do Outro, e a compreensão do mundo, cada vez mais multicultural, e até de si mesmo, trabalho, por isso, as relações.

A utilidade deste projeto surge na necessidade de se repensarem as formas de abordagens às línguas, tendo em conta que a diversidade cultural presente nas escolas e no país é cada vez maior e mais variada, e que por isso se deve procurar formas de comunicação sem que seja necessário aprender a língua do outro. Destaca-se, também, o facto de as escolas disponibilizarem de pouco tempo para trabalhar estes temas, por isso é imprescindível que se procurem locais alternativos para o fazer. É neste contexto que surgem as salas de estudo, dotadas de espaço e liberdade de programas e currículos para desenvolverem este tipo de investigações, desenvolvendo assim as atitudes e valores dos intervenientes, e complementando o trabalho realizado pelas escolas.

A importância da implementação de um projeto deste tipo incide também na valor da sensibilização à diversidade linguística, na medida em que um indivíduo que esteja sensibilizado estará mais apto para compreender não só o mundo que o envolve, como também a si mesmo, aceitando o Outro.

2.3- Metodologia de investigação

Após serem traçados os objetivos que se pretendem ser alcançados e estipulada a questão de investigação, tornou-se imprescindível selecionar a metodologia de investigação que melhor se adequasse a estas questões e objetivos de investigação.

Segundo Coutinho (2013), a escolha do modelo de análise a usar num estudo é o primeiro e mais importante passo a tomar. O modelo a ser escolhido teria de ir ao encontro das características da investigação, tal como o seu contexto de ensino-aprendizagem e os intervenientes. Deste modo, as cinco sessões a ser desenvolvidas, centram-se na Sensibilização à diversidade linguística e no desenvolvimento da competência plurilingue, intercompreensão essa que se especifica somente em algumas línguas românicas, ou seja, no Português, no francês, no espanhol, no Italiano e no romeno. Pretende-se que, com o decorrer das intervenções, os intervenientes vão desenvolvendo esta competência.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (1990), a redação do relatório de investigação qualitativa, que constitui a última etapa do processo de

investigação, desempenha, tal como a apresentação de dados que nela será incluída, uma função de exposição. Tendo em conta as características suprarreferidas considera-se que a investigação se insere dentro do paradigma qualitativo, isto porque as características da investigação vão ao encontro daquelas que são as características do paradigma qualitativo. Assim sendo, numa investigação qualitativa, as provas que o investigador deverá expor no seu relatório, não são de tipo causal, mas constituem uma demonstração da plausibilidade dos resultados (Lessard- Hébert, Goyette & Boutin, 1990 citam Erickson, 1986).

O facto de esta investigação advogar o emprego dos métodos qualitativos, se interessar em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua, por se tratar de uma observação naturalista e sem controlo, por ser subjetivo, estar próximo dos dados, ter fundamento na realidade e orientar para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo, ser orientado para o processo, por possuir dados reais, ricos e profundos, não poder ser generalizável, ser holístico e assumir uma realidade dinâmica. (Reichardt e Cook, 1986 citados por Carmo, 1998 cita)

Desta forma, o paradigma qualitativo distingue-se do quantitativo na medida em que “o paradigma quantitativo postula uma conceção geral, positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma conceção fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social” (Carmo, 1998, p.177) sendo este segundo o mais indicado para esta investigação.

Na investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados (Bogdan e Biklen, 1994 citados por Carmo, 1998).

Compreendido o conceito de investigação qualitativa e feito o levantamento das suas características, parte-se para a procura das técnicas que se adaptam a este tipo de investigação. As mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental

(Carmo, 1998, p.181). Ainda no presente capítulo, no tópico 3.3, será destinado um subcapítulo para as técnicas de investigação.

Definido o paradigma de investigação, atenta-se agora no modo de investigação que vá ao encontro deste tipo de paradigma. Coutinho, et al. (2009) afirmam que dizer que qualquer ato de investigação assenta num determinado paradigma é algo que, embora exaustivamente gasto pelo uso, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso.

Posto isto, considera-se que o método de investigação “Investigação-ação” é aquele que melhor se adequa às questões e objetivos definidos, tendo em conta que “a investigação ação não é só apenas uma ciência prática e moral, mas também uma ciência crítica (...) uma forma de indagação autorreflexiva realizada pelos participantes em situações sociais, com vista a melhorar a racionalidade a justiça das suas próprias práticas sociais ou educativas, a sua compreensão sobre as mesmas e as situações e instituições nas quais se realizam estas práticas” (Latorre, 2003 cita Kemmis, 1984:14).

Carmo (1998) afirma que o propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico não tem como objetivo a generalização dos resultados obtido, a sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida.

Para que se resolva um dado problema é então necessário que se “inclua ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho *et al.* 2009). Consequentemente, cada vez que há ação é imprescindível que se reflita sobre a mesma, com vista a tornar melhor a próxima ação, e assim sucessivamente, tratando-se, por isso, de um processo cíclico, onde os procedimentos se repetem com um intuito lógico. Não obstante, atenta-se então, nas características deste modo de investigação, para que se compreenda de que forma é que cumpre o processo suprarreferido.

A investigação-ação é participativa, tendo em conta que os intervenientes trabalham com o intuito de melhorar as suas próprias práticas. A investigação segue uma espiral introspectiva e cíclica: agir, observar e refletir. Esta também é

colaborativa, uma vez que é realizada em grupo pelos intervenientes. Cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação (Kemmis & McTaggart, 1998 citados por Latorre, 2003).

Para Almeida (2001) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar – e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.”

A investigação-ação é também um processo de aprendizagem sistemático, que induz a teorizar sobre a prática, põe à prova as práticas, as ideias e suposições e que implica o registo, a recolha, a análise dos próprios juízos, as reações e impressões em torno do que ocorre, que existe o uso de um diário para realização das reflexões (Kemmis & McTaggart, 1998 citados por Latorre, 2003).

Trata-se também de um processo político, uma vez que implica mudanças que afetam as pessoas, realiza análises críticas das situações, procede progressivamente a mudanças mais amplas. Por último, a investigação-ação começa com pequenos ciclos que envolvem a planificação, ação, a observação e a reflexão, avançando, posteriormente, para problemas de maior envergadura (Kemmis & McTaggart, 1998 citados por Latorre, 2003).

Apresentadas as características fundamentais deste modo de investigação, prossegue-se para os propósitos de uma investigação-ação. De acordo com Fernandes (2006), o grande objectivo desta metodologia, é pois, a reflexão sobre a acção a partir da mesma.

Posto isto, as metas da investigação-ação passam por melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa ao invés de procurar uma melhor compreensão dessa dita prática, articular de forma permanente a investigação, a ação e a formação e aproximar-se à realidade, vinculando a mudança e o conhecimento.

Em suma, a ideia mais marcante na investigação-ação resulta da sua extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral e dos professores, em particular (Coutinho et al., 2009). É nesse sentido que

se acredita que a investigação-ação é o modo de investigação que melhor se adequa a esse projeto, possibilitando a resposta às questões de investigação e cumprindo os objetivos de investigação propostos.

Também se tiveram em consideração os paradigmas de investigação que estão intimamente ligados aos modos de investigação, na medida em que os dois vão ao encontro de técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitem alcançar os objetivos e melhoram a qualidade da investigação.

As razões que levam a presente investigação a tratar-se de uma “investigação-ação” residem no facto dos alunos terem participado nela, refletidos sobre as ações que foram praticando e terem realizado aprendizagens que mudaram as suas concepções, mais precisamente ao nível da educação plurilingue.

3- Apresentação do projeto de intervenção

A seguinte secção tem o intuito de apresentar o projeto de intervenção, ou seja, o contexto no qual este foi realizado, descrevendo o grupo de participantes que integraram o projeto. As cinco sessões de implementação do projeto também serão descritas.

3.1- Caracterização do contexto de intervenção

Seguidamente, será realizada a caracterização do contexto onde o projeto foi implementado e serão apresentados os intervenientes do projeto.

3.1.1- Caracterização do Centro de Estudos

O presente projeto foi implementado num Centro de Estudos situado no centro da cidade. Inaugurado em 2013, contou com aproximadamente 60 crianças inscritas no ano letivo de 2015. De acordo com o regulamento do Centro de estudos (2013), o objetivo principal do mesmo é responder às necessidades de apoio educativo de crianças, desde o primeiro ciclo até aos jovens inseridos no

ensino superior, assim como ajudar as famílias destes alunos que cada vez tem menos tempo disponível para realizar este tipo de apoio.

Para dar resposta ao suprarreferido este dispõe de vários serviços, sendo o principal o apoio pedagógico em salas de estudo do 1.º ao 12.º ano. No apoio pedagógico em salas de estudo os alunos realizam os trabalhos de casa, preparam-se para os testes e recebem apoio ao estudo. Para além deste serviço, também são realizadas explicações, de carácter individual ou de grupo, abrangendo todos os ciclos de ensino, incluindo o superior. As explicações também são realizadas ao domicílio. O centro de estudos também dispõe de cursos de preparação para exames, serviços de psicologia, férias escolares, serviço de *nannies* e realização de festas de aniversários. Este também possui uma carrinha de transporte coletivo de crianças a fim de assegurar a deslocação das crianças do Centro para a escola ou vice-versa. Para dar resposta às exigências dos serviços a que se compromete, este centro de estudos é constituído por uma equipa de 14 professores, um motorista e uma gestora.

No que respeita às instalações, o Centro é constituído por 6 salas, (sendo que três destas são utilizadas no apoio ao estudo e as restantes para explicações individuais ou de grupo) um escritório, uma casa de banho, uma cozinha e um refeitório/ sala de brincar. As salas de estudo estão organizadas por anos, existindo uma para o 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, uma para o 3.º, 4.º e 5.º anos, uma para o 6.º e uma para o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. A distribuição suprarreferida justifica-se pela afluência de alunos de cada ano a frequentarem o centro de estudos. Note-se que como havia um número reduzido, de apenas oito crianças, a frequentar o 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, e também para promover a sua integração e rendimento, optou-se por disponibilizar uma sala de pequenas dimensões para os mesmos, supervisionada por uma docente do 1.º Ciclo. No caso do 3.º, 4.º e 5.º anos, foi disponibilizada a sala com maiores dimensões do centro, que foi subdividida em dois espaços diferentes, destinados ao 1.º e 2.º ciclos, respetivamente, supervisionadas por três professoras, sendo que duas eram do 1.º Ciclo e uma do 2.º, tratando-se esta da professora investigadora. Note-se que esta sala era constituída por quatro alunos do terceiro ano de escolaridade, quatro do terceiro e quinze do quinto. Apesar de só haver

uma professora responsável pelo segundo ciclo, esta era auxiliada pelas duas professoras de 1.º Ciclo que estavam presentes na sala, sendo que uma tinha esta tarefa de a auxiliar e a outra estava responsável pelos alunos do 1.º ciclo sempre que estes se encontravam na sala, tendo a função de auxiliar a professora do 2.º Ciclo desde as 14:30 às 16:30, altura em que chegavam à sala os discentes do 1.º ciclo.

Como o número de alunos a frequentar o 6.º ano de escolaridade era elevado (aproximadamente 25 alunos), foi disponibilizada uma sala para este nível de ensino, gerida por dois professores, um do grupo de matemática e ciências naturais e outro da área de Português e Inglês.

No que concerne à sala do 3.º Ciclo, esta era frequentada por 15 alunos, sendo esta a que disponibilizava um maior número de professores, tendo uma docente da área de matemática, outra de Português e espanhol, uma de físico-química e uma de francês e Português, com o objetivo de dar resposta às exigências que este nível de ensino acarreta.

Relativamente aos recursos, dentro das salas de aula existe um quadro branco e diversos manuais escolares, gramáticas e dicionários adequados a cada uma das salas. Cada sala possui uma pasta de trabalho autónomo, que contém fichas de trabalho de todas as disciplinas, sendo esta utilizada pelos alunos após estes concluírem os trabalhos de casa. O objetivo é que os alunos sejam o mais autónomos possível, e que após realizarem os trabalhos de casa, realizem fichas de trabalho que contenham os conteúdos onde estes sentem maior dificuldade. Após realizarem todas as tarefas que lhes foram estipuladas pelos professores, aquando a sua chegada ao centro, os alunos dirigem-se para a sala de brincar, onde podem utilizar os seus telemóveis, o computador do centro, ver televisão, ler livros e ou revistas, entre outros.

No que diz respeito ao horário, o Centro de Estudos estava aberto de segunda a sexta, das 09:00 às 19:30, sendo que o apoio ao estudo funcionava das 14:30 às 19:30.

3.1.2- Caracterização dos intervenientes

Os intervenientes do presente projeto eram os alunos pelos quais a professora investigadora, que trabalhava no Centro de estudos, estava responsável. Estes 15 alunos frequentavam o 5.º ano de escolaridade e tinham idades compreendidas entre os dez e onze anos, sendo que dez eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Dos 15 intervenientes, seis frequentavam uma escola situada nos arredores da cidade, enquanto os restantes frequentavam uma escola localizada no centro da cidade de Aveiro. Com a exceção de três intervenientes, todos os restantes tinham pelo menos um colega da sala do centro de Estudos na turma. Todos tinham naturalidade portuguesa com a exceção de uma aluna, com naturalidade Suíça.

No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos dos alunos, a maioria já tem alguns conhecimentos da língua Inglesa, uma vez que foram tendo contacto com o Inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) quando frequentavam o 1.º Ciclo. Note-se, também, que há cinco alunos de uma turma que integram o projeto de ensino Bilíngue (Português e Inglês) desde o 1.º Ciclo tendo, por isso, alguns conhecimentos de Inglês.

Como já foi anteriormente referido, havia uma aluna com naturalidade Suíça, cuja mãe era de origem Marroquina, dominando, por isso o Francês e o Árabe, a par do Português. Havia também uma outra aluna que dominava os conceitos básicos da língua Espanhola, uma vez que passou todas as férias em casa de familiares que habitam nesse país. Importa realçar que existem duas alunas que já participaram num projeto, também de dissertação de Mestrado, onde se trabalhou a Intercompreensão em línguas românicas.

No que diz respeito a aproveitamento escolar, os alunos intervenientes tinham-no acima da média, obtendo bons resultados escolares. A disciplina em que o aproveitamento era mais baixo era a de Português. A disciplina com maior aproveitamento era a de História e Geografia de Portugal.

Havia, também, algumas dificuldades na disciplina de matemática por parte de alguns alunos, principalmente pela dificuldade de interpretação das questões.

Sempre que a professora investigadora detetava dificuldades que não eram colmatadas com a realização de fichas ou breves explicações sobre os conteúdos, aconselhava os pais a colocar os alunos em explicações individuais ou de grupo, até que estas fossem superadas. A situação acima referida só foi experienciada por dois alunos na disciplina de matemática, que tinham explicações individuais duas horas por semana.

No que diz respeito à assiduidade, todos os 15 intervenientes frequentavam o centro de estudos diariamente, o que contribuiu para que se criasse uma forte empatia entre a professora investigadora e os alunos. Esta era justificada não só pelo número de horas diárias de convivência, como também pelas regras e forma de interação que foram sendo estipulados desde o primeiro dia de intervenção.

Relativamente às regras, cada professor tinha liberdade para gerir a sua sala da forma que considerasse mais acertada. A sala onde foi realizada a investigação não era só frequentada por alunos do quinto ano de escolaridade, mas também por discentes do terceiro e quarto anos, que chegavam por volta das 16:40. Até essa hora e desde o início do apoio ao estudo, a sala era só utilizada por alunos do quinto ano.

Para moderar o comportamento dos alunos, foi elaborado de forma conjunta e posteriormente afixado, um documento com as regras da sala. Neste documento ficava explícito que os alunos podiam beber água sempre que necessitassem, sem que existisse a necessidade de pedir autorização. No entanto não podiam comer, utilizar o telemóvel, levantar-se ou ir à casa de banho sem pedido prévio. Todos os dias a hora e a duração do lanche era ajustada pela professora investigadora e pelos alunos. Caso os alunos não revelassem aproveitamento, ou não cumprissem as regras que os mesmos estipularam para o bom funcionamento da sala de aula, estes eram penalizados na duração do seu intervalo, que ficava encurtada. De uma forma global, esta medida funcionava bem, no entanto quando algum aluno se revelava mais agitado e o seu comportamento influenciava de forma negativa, prejudicando o aproveitamento dos outros colegas e o bom funcionamento da sala de estudo, este era colocado, durante algum tempo, numa outra sala de estudos.

No que concerne aos relacionamentos, de uma forma geral os alunos relacionavam-se positivamente uns com os outros. É também de enaltecer o bom relacionamento que mantinham com a professora investigadora, nitidamente visível quando esta os questionou sobre a possibilidade de serem participantes, de forma voluntária, no presente projeto, e todos consentiram participar com o intuito de ajudar a concluir o seu mestrado.

Em suma, a diversidade cultural presente na sala, o bom ambiente, propício à aprendizagem, e a constante curiosidade e necessidade sentidas pelos alunos em saber mais sobre o mundo atual levaram a professora investigadora a desenvolver o projeto neste contexto.

3.2- Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta que o presente projeto se consubstancia como uma investigação-ação, constituída por uma metodologia do tipo qualitativo, o professor tem de ser também investigador. Para tal, é necessário que haja uma recolha de dados, com o intuito de compreender melhor os efeitos da sua ação. Convém também que esta recolha seja de vários tipos e comporte diversos instrumentos.

Os investigadores de tipo qualitativo têm um plano e “a forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano) e nas tradições de recolha de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos)” (Bogdan, 1994).

De acordo com Coutinho (2009), existe um conjunto de técnicas e de instrumentos que Latorre divide em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa o objeto em estudo.
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e interação.

- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva de investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que constituem como uma boa fonte de informação

Assim sendo, e tendo como base a natureza qualitativa da investigação, procurou-se saber quais as técnicas que melhor servem este tipo de investigação. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) existem três grupos de recolha de dados, são eles: (i) o inquérito, que pode tomar uma forma oral; (II) através da entrevista, ou escrita, através do questionário, a observação que pode assumir uma forma direta sistemática ou participante; (iii) a análise documental. No presente projeto foram utilizadas as três técnicas suprarreferidas, que serão seguidamente explicitadas.

Para Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Neste tipo de instrumentos o investigador utiliza, fundamentalmente, os sentidos e serve-se de notas de campos não só para fazer pequenos registos sobre o discurso dos sujeitos, como também para registar informações que considere pertinentes para a sua investigação. As fotografias também foram utilizadas como um instrumento de recolha de dados. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação. Foi precisamente com esse intuito, agregado ao facto de querer manter um ambiente o mais naturalista possível, que a professora investigadora apenas realizava registos fotográficos quando os intervenientes estavam distraídos a realizar atividades relacionadas com o projeto. Desta forma registou-se, através da fotografia, a forma como os intervenientes concluíram algumas das atividades que lhes foram sendo propostas.

No que concerne aos dois inquéritos realizados (um no início e outro no fim da intervenção), como apresentam um formato escrito, são nomeados por inquéritos por questionário. Segundo Carmo (1998), em Ciências Sociais esta expressão é usada de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados. Deste modo, o inquérito é “utilizado pelos investigadores para converter em dados

a informação diretamente dada pelo inquirido. Desta forma acede-se ao pensamento do sujeito inquirido, permitindo medir o que este sabe, o que gosta e não gosta e o que esta pensa relativamente a um assunto” (Tuckman, 1978:196).

As características fundamentais que um inquérito por questionário passam pela elaboração das questões, que devem ser as mais reduzidas possíveis, fechadas, compreensíveis para os entrevistados e não devem ser ambíguas. O questionário deve ter a apresentação do investigador, do tema, as e as instruções fundamentais para o seu preenchimento.

As vantagens deste tipo de técnica comparativamente ao inquérito por entrevista, incidem no facto de a análise ser mais simples, a maior rapidez na recolha e análise de dados. No que concerne a desvantagens esta técnica tem algumas dificuldades de conceção, não é aplicável a toda a população, uma vez que é adaptada a um grupo e tem uma elevada taxa de não respostas.

Posto isto, o inquérito depende das respostas das pessoas, cuja veracidade não é nem evidente nem garantida. Este facto introduz um perpétuo coeficiente de incerteza quanto à validade dos resultados, por mais sofisticados que se asseverem a recolha, o processamento e a análise (Gonçalves, 2004). Os dois inquéritos por questionário foram devidamente adaptados às faixas etárias dos intervenientes, contendo perguntas de resposta aberta, resposta fechada e também de escolha múltipla, de forma a não se tornar monótono para os intervenientes do projeto.

A outra técnica utilizada foi a análise documental. Esta análise pode ser usada através de duas perspetivas, sendo uma delas para complementar a informação obtida através de outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações uteis para o projeto de investigação e a outra perspetiva, onde a análise de documentos é o modo de pesquisa central, ou mesmo exclusivo de um projeto, onde os documentos são alvo de estudo por si próprios (Bell,1993). O presente projeto de investigação centra-se na primeira perspetiva.

A análise de documentos pode, então, ser interpretada como sendo constituída por duas etapas. Uma primeira recolha de documentos e uma segunda de análise, como a análise de conteúdo (Ferreira & Calado, 2004).

Trata-se, por isso de “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos (...) tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson 1952 e 1968 citados por Carmo, 1998).

Dada a complexidade da descrição, compreende-se que a análise de conteúdo caracteriza-se por ser um percurso com várias etapas. De acordo com Carmo (1998) as etapas da análise documental são a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico, a constituição de um *corpus*, a definição de categorias, a definição de unidades de análises, a quantificação e a interpretação dos resultados obtidos.

As fichas de trabalho realizadas pelos alunos no decorrer das sessões facilitaram a análise de dados, uma vez que os alunos registavam as suas opiniões e mobilizaram os conhecimentos que iam adquirindo ao longo das sessões, demonstrando assim a sua evolução.

A tabela três, seguidamente apresentada, aborda as várias técnicas e instrumentos utilizados no decorrer das sessões.

Técnicas	Instrumentos	Sessões
Observação	- Notas de campo - Fotografias	- Sessão 2 - Sessão 3 - Sessão 4
Inquérito	-Inquérito por questionário	- Sessão 1 - Sessão 5
-	- Fichas realizadas pelos alunos	- Sessão 1 - Sessão 2 - Sessão 3 - Sessão 4

Tabela 3- Técnicas e instrumentos utilizados nas sessões;

Como se pode verificar, no decorrer das sessões as técnicas e instrumentos de recolha de dados foram diversificados. O objetivo pretendido com esta diversidade de instrumentos e técnicas de recolha foi somente o de conseguir retirar a maior informação que fosse possível das perspetivas, pensamentos e opiniões dos alunos, no decorrer de cada tarefa, sessão e projeto.

3.3- Descrição das sessões

Com o intuito de dar resposta às questões e atingir os objetivos de investigação, elaborados no âmbito do projeto de intervenção, apresenta-se, seguidamente, a descrição das cinco sessões de implementação do projeto, bem como os objetivos pretendidos em cada uma das sessões.

Como o tema do projeto se centra na competência plurilingue e na sensibilização à diversidade linguística, a primeira sessão focou-se somente no levantamento da consciência da diversidade linguística dos alunos através do preenchimento de um inquérito por questionário. A segunda sessão centrou-se na sensibilização para a existência de diferentes grupos de línguas na Europa e também na semelhança existente entre línguas do mesmo grupo linguístico. A terceira e a quarta sessões concentraram-se na competência plurilingue. A quinta e última sessão teve como objetivo a avaliação das aprendizagens realizadas pelos participantes, através da realização de um questionário semelhante ao realizado na primeira sessão.

Salienta-se que todas as atividades realizadas, tais como os inquéritos e as tarefas realizadas pelos alunos, foram recolhidas pela professora investigadora.

Note-se que todas as sessões foram realizadas à quarta-feira à tarde, altura em que todos os intervenientes estavam em simultâneo no Centro de Estudos.

3.3.1- Sessão I

A primeira sessão do projeto ocorreu ao quarto dia do mês de maio e teve a duração de 45 minutos. A sessão I foi realizada tendo por base dois objetivos, identificar os conhecimentos linguísticos dos discentes e sensibilizar para a diversidade de línguas e de formas de escrita no mundo.

A professora investigadora iniciou a sessão implementando o inquérito por questionário (cf. Apêndice I), que continha questões de escolha múltipla e de resposta aberta. A primeira questão solicitava aos alunos que enumerassem as

quatro línguas que estes gostavam de aprender, seguindo-se as quatro que considerassem mais importantes, justificando a sua importância. Posteriormente, os inquiridos indicavam as quatro línguas que estes julgassem serem mais parecidas com o Português e também as menos parecidas, atribuindo três adjetivos, à primeira língua que consideraram menos e à língua que consideraram mais parecida com o Português.

Seguidamente, os alunos teriam que assinalar com uma cruz as línguas românicas que julgavam já ter ouvido falar. Na questão seguinte, estes tinham que ler várias afirmações, cada uma com uma opinião sobre a posição de um indivíduo em relação à semelhança de outras línguas com o Português, e os alunos teriam de indicar com uma cruz as afirmações com as quais concordassem.

Por último, os alunos eram questionados sobre a sua opinião quanto à importância de aprender línguas e porquê, a quantidade de línguas existentes no mundo e a quantidade de línguas existentes na Europa.

Após a recolha do inquérito por questionário, foi feita a correção das questões número dez e 11, acerca da quantidade de línguas existentes no mundo e na Europa, através da atividade que se segue.

Posteriormente foi projetada uma apresentação em formato PowerPoint (cf. Apêndice II), com o intuito de apresentar o projeto aos intervenientes, indicando o título do mesmo, o número de sessões em que este se divide e o que se iria realizar em cada uma delas. Foi também indicado o número de línguas existentes no mundo e na Europa. A apresentação foi breve e conceitos como o de educação plurilingue não foram aprofundados com o intuito de não influenciar as respostas dos alunos nas atividades seguintes.

Após a apresentação foi distribuída uma tarefa, “Advinha a língua” (cf. Apêndice III), que continha a frase “Olá! Tudo bem?” em 11 línguas diferentes e os alunos tinham de identificar em que língua estava a frase. Após ser disponibilizado algum tempo para a realização da tarefa, a mesma foi oralmente corrigida, suportada por um diapositivo da apresentação *PowerPoint* (cf. Apêndice II).

Por último, e com o intuito de consciencializar os alunos para a diversidade linguística existente no mundo, foi projetada e ouvida uma música “ Let it go – Frozen”, cantada em 25 línguas diferentes.

3.3.2 -Sessão II

A segunda sessão de implementação do projeto ocorreu ao décimo primeiro dia do mês de maio e teve a duração de 45 minutos. Seguidamente serão enunciados os objetivos pretendidos com a presente sessão:

- Identificar os conhecimentos linguísticos dos discentes;
- Sensibilizar para a Diversidade de línguas e de formas de escrita no mundo.

Primeiramente, foram distribuídas, por cada par de alunos, quinze tiras (cf. Apêndice IV), que continham a frase “Uma língua é uma casa” em quinze línguas da Europa diferentes e solicitou-se, a cada par, que rodeasse a palavra casa em cada uma das quinze línguas. Após ser disponibilizado algum tempo para os alunos realizarem a tarefa, e tendo em conta a frase que estava a ser trabalhada, foram colocadas no quadro branco, quinze casas, cada uma com a frase numa língua colada em rodapé e foi realizada a correção da tarefa. Para tal um aluno foi ao quadro rodear a palavra casa nas várias línguas, sob a orientação dos restantes colegas, que indicavam qual a palavra que devia ser rodeada.

Posteriormente, foi-lhes solicitado que, a pares, criassem grupos com as 15 tiras, tendo como critério a semelhança da palavra casa nas várias línguas. Após ser disponibilizado algum tempo para que os alunos realizassem a tarefa, foi efetuado o levantamento do número de grupos de línguas estipulado por cada par. A correção da tarefa foi realizada coletivamente, através da organização da disposição das casas (cf. Apêndice V) no quadro, que foram subdivididas em três bairros, ilustrativos dos três grupos de línguas faladas na Europa (cf. Apêndice VI).

Seguidamente, foi distribuído por cada aluno a tarefa “Adivinha a família de línguas” (cf. Apêndice VII) onde estava contida a frase “Uma língua é uma casa” em cada uma das línguas anteriormente trabalhadas e os discentes tinham de indicar a que família de línguas pertencia cada uma dessas frases. Após serem

disponibilizados dez minutos para a realização da tarefa, esta foi corrigida oralmente e em grupo, onde a professora investigadora apenas tinha o papel de monitorizar as interações dos alunos, que faziam a correção.

Por último, foi distribuída uma tira “*O que aprendi*” (cf, Apêndice VIII) por cada aluno, onde estes tinham que indicar as aprendizagens que realizaram na presente sessão.

3.3.3- Sessão III

A terceira sessão decorreu no décimo oitavo dia do mês de maio. A mesma teve 45 minutos de duração. Seguidamente serão apresentados os objetivos pretendidos.

- Sensibilizar para as semelhanças existentes entre algumas línguas românicas;
- Identificar algumas línguas românicas;
- Identificar a mesma palavra em cinco línguas românicas;
- Realizar o levantamento das representações dos alunos de outras línguas românicas através do desenho.

Posto isto, foi distribuído pelos alunos um excerto do texto poético “Ter um amigo é maravilhoso” (cf. Apêndice IX) de Sophia de Mello Breyner Andresen nas cinco línguas românicas. Após ser disponibilizado algum tempo para que os alunos lessem o poema, foi distribuído um guião de leitura (cf. Apêndice X), que os mesmos tinham de resolver individualmente. O guião continha questões tais como pedir os aos discentes para identificarem o tema do texto poético, indicarem o número de línguas nele contido, identificando-as. Também lhes era solicitado que identificassem, transcrevendo para o guião de leitura, palavras tais como amigo e bonita em cada uma das línguas presentes no texto poético. Posteriormente, identificavam, com uma chaveta azul, a língua que julgavam mais parecida com a língua portuguesa e com uma chaveta vermelha aquela que julgavam ser menos parecida. Por último, os discentes teriam que realizar uma ilustração do poema, imaginando que eram os habitantes de um dos países onde se falava uma das línguas presentes no texto poético.

Após ser disponibilizado algum tempo para que os alunos completassem o guião de leitura, este foi recolhido pela professora investigadora e os alunos indicaram oralmente as línguas presentes no poema, identificando-as.

3.3.4- Sessão IV

À semelhança da sessão III, a sessão IV também decorreu no décimo oitavo dia do mês de maio tendo a duração de 45 minutos. Os objetivos principais eram:

- Sensibilizar para a diversidade linguística existente na Europa;
- Sensibilizar para as semelhanças existentes entre algumas línguas românicas;
- Identificar algumas línguas românicas;
- Realizar o levantamento de palavras de outras línguas românicas semelhantes ao Português.

Distribuiu-se uma tarefa (cf. Apêndice XI) pelos alunos, onde estes teriam de ouvir a música “Let it go – Frozen” em 24 línguas europeias diferentes. O objetivo era que estes fossem assinalando com uma cruz as línguas que estes julgavam ser semelhantes à língua portuguesa. Para facilitar a tarefa a professora estagiária permitiu que os discentes escutassem a música duas vezes. De forma a que estes tivessem a hipótese de verificar se os registos que efetuavam correspondiam à realidade. Posteriormente, a professora fez o levantamento, registando no quadro branco as línguas que os alunos classificaram como semelhantes ao Português e foi feita a correção oral da tarefa.

Seguidamente, foi entregue uma outra tarefa aos alunos (cf. Apêndice XI), onde eles teriam que ouvir um excerto da música “No meu mundo – Violetta” em cinco línguas diferentes. A seleção da música relaciona-se intimamente com o com a sua popularidade junto dos alunos, e a maioria dos discentes já a conhecer, pelo menos cantada em Português. Para cada língua teriam que escrever numa tabela que lhes foi previamente entregue as palavras que acharam semelhantes com o Português. Após os discentes terem concluído a tarefa, foi feito o levantamento, no quadro branco, das palavras que os alunos conseguiram

compreender, tendo como base a língua Portuguesa. Também foi recolhida a folha onde cada aluno efetuou a atividade.

Posteriormente, foi distribuída a letra do excerto da música (cf. Apêndice XII) “No meu mundo” da Violetta, e após ter sido disponibilizado algum tempo para que os discentes lessem a letra da música, foi-lhes solicitado que realizassem o segundo exercício contido na tarefa, que consistia em transcrever a frase “No meu mundo” nas várias línguas. Após ser disponibilizado algum tempo para os alunos realizarem o exercício, o mesmo foi corrigido no quadro branco.

3.3.5 Sessão V

A última sessão decorreu no vigésimo quinto dia do mês de maio, e teve a duração de 45 minutos. À semelhança do ocorrido na sessão I, foi realizado um inquérito por questionário (cf. Apêndice XIII), no qual algumas das questões eram exatamente iguais às do primeiro questionário. Questões essas como: solicitar aos alunos que indicassem as línguas que consideram ser mais importantes, justificando; indicar, ordenadamente, as seis línguas que estes considerassem mais e menos parecidas com o Português; ler várias afirmações sobre as semelhanças entre línguas e assinalar com uma cruz aqueles que vão ao encontro da sua opinião. Os discentes também tinham que indicar quantas línguas existem no mundo e quantas existem na Europa, referir a sua opinião quanto à importância, ou não, de aprender línguas e justificá-la.

Também foram colocadas questões relativas ao projeto de intervenção, tais como indicar, justificando, se gostaram ou não de participar no projeto ou referir, justificando, quais foram as atividades que os discentes mais apreciaram e quais a que estes menos apreciaram.

Após ser disponibilizado algum tempo para que os alunos respondessem ao inquérito por questionário, a professora investigadora recolheu-o e procedeu-se a um levantamento oral daquelas que tinham sido as atividades mais interessantes para os alunos.

Esta última sessão tinha como objetivo a recolha de informações através do inquérito por questionário, para avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos.

4- Síntese final

No presente capítulo, destinado à descrição da metodologia de investigação do projeto de intervenção foi realizado o enquadramento e apresentação do estudo realizado. Primeiramente, foi indicada a questão de investigação: *“Qual o contributo de um projeto de educação plurilingue numa sala de estudo?”*, bem como enumerados os objetivos de investigação, que se relacionam intimamente entre si: (i) Compreender a importância das salas de estudo no desenvolvimento plurilingue; (ii) Compreender qual o papel das salas de estudo na sensibilização à diversidade linguística.

Apresentadas a questão e objetivos de investigação, era imprescindível compreender qual a sua génese, ou seja, quais foram os motivos que levaram a professora investigadora a elegê-los. É, seguindo esta lógica, que surgiu o tópico destinado ao contexto de emergência do estudo, onde foi devidamente explicado que devido à falta de disponibilidade das escolas e das instituições de ensino formal em desenvolverem este tipo de investigações, se devem procurar alternativas, tais como salas de estudos. Note-se que se vive numa sociedade que é cada vez mais multicultural, e que é de extrema importância preparar os indivíduos para se inserirem na mesma, aceitando o Outro e conhecerem formas de comunicação que não englobem a aprendizagem de línguas.

Prosseguiu-se para a metodologia de investigação, onde se caracterizou a mesma como investigação-ação do tipo qualitativo, uma vez que houve mudanças a nível não só de conhecimentos como também de desenvolvimento da competência plurilingue. Seguiu-se a apresentação do projeto de intervenção, onde foram caracterizados os intervenientes, ou seja foi caracterizada a organização do centro de estudos, dando principal destaque para a sala de estudos onde decorreu a investigação, a sua organização, regras e recursos existentes. A par com a caracterização do contexto de investigação, também foi realizada a caracterização dos alunos intervenientes, e feito o levantamento da

diversidade linguística dos mesmos e identificadas algumas curiosidades, tais como o facto de haver uma aluna que fala fluentemente três línguas, sendo elas o Português, o Francês e o Árabe ou haver uma aluna que para além da língua Portuguesa, falava fluentemente Espanhol, uma vez que passa as férias de verão numa localidade em Espanha. Outra curiosidade ao nível das características linguísticas dos alunos é o facto de existirem cinco alunos que estão inseridos num projeto de ensino Bilingue (Português e Inglês), desde o 1.º Ciclo. Havia também duas alunas que já tinham participado numa projeto de investigação sobre a intercompreensão quando frequentavam o 1.º Ciclo.

Após serem identificados e caracterizados os intervenientes foi feita a descrição das técnicas de observação e inquérito e de instrumentos de investigação, tais como notas de campo, fotografias, inquéritos por questionário e fichas realizadas pelos alunos. Seguiu-se a descrição das sessões, onde foram indicados quais os objetivos inerentes a cada sessão e realizada uma breve descrição das mesmas. A realização do presente capítulo foi fundamental para compreender as bases da presente investigação e, desta forma, proceder a análise dos dados obtidos no decorrer das sessões de intervenção.

Capítulo III- Análise dos resultados obtidos

Capítulo III- Análise dos resultados obtidos

1- Introdução

No presente capítulo será realizada a análise dos dados recolhidos. Note-se que esta recolha foi feita através de técnicas como a observação e inquéritos e de instrumentos como notas de campo, registo fotográfico e levantamento de fichas realizadas pelos alunos. Note-se que todos os trabalhos realizados pelos discentes das sessões do projeto foram recolhidos pela professora investigadora, após serem devidamente realizadas pelos alunos. No que concerne ao registo fotográfico, este foi realizado não pela professora, que estava a dinamizar as sessões, mas sim por um colega de trabalho.

A análise dos dados recolhidos está organizada em: 1) introdução, onde é apresentada a pertinência e organização do capítulo; 2) Categorias de Análises dos Inquéritos por questionário inicial e final, sendo elas os conhecimentos, as representações e as práticas; 3) Análise das tarefas realizadas pelos alunos; 4) Síntese final.

Optou-se por apenas se realizar a categorização dos inquéritos por questionário e não dos restantes dados recolhidos, relativos às segundas, terceiras e quartas sessões, por se ter tratado de uma recolha intensa, cujo objetivo se prende com trabalhar a Sensibilização à Diversidade Linguística, pelo que a análise destes dados deve ser feita na íntegra e não por categorias.

Após ser efetuada a análise, suceder-lhe-á a síntese final onde serão indicados os principais desafios, aspetos positivos e menos positivos que surgiram no decorrer da realização do presente capítulo.

1.1 - Conhecimentos linguísticos dos alunos

Na presente categoria serão analisados os dados obtidos no âmbito dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Dados esses que foram obtidos no primeiro e segundo inquérito por questionário a que estes foram submetidos.

Tendo como foco a questão do primeiro inquérito por questionário, onde os discentes tinham que indicar, por ordem de interesse, as línguas que estes consideravam ser semelhantes ao Português, verificou-se que o *Brasileiro foi identificado, bem como o *¹Moçambicano. Esta situação revela que os alunos têm pouco conhecimento linguístico, uma vez que identificam o Português do Brasil e o Português de Moçambique como uma língua que não a Portuguesa. Este facto também se justifica pelo seu pouco conhecimento a nível de história, uma vez que ainda não tinham estudado o império Português e as heranças, nomeadamente a nível linguística, que este deixou às suas ex-colónias.

O gráfico seguinte representa as respostas dadas pelos alunos à questão suprarreferida.

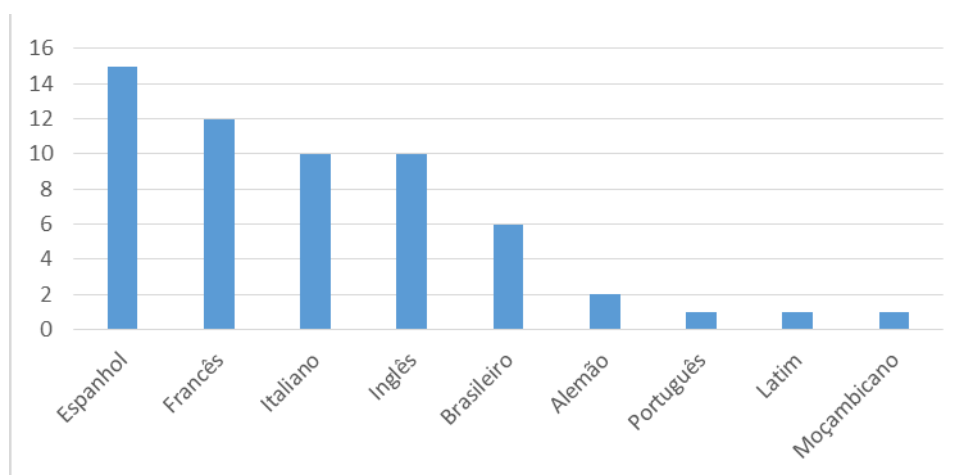


Gráfico 2 – Línguas que os alunos consideram parecidas com o Português

Continuando a análise dos conhecimentos linguísticos dos inquiridos, destaca-se a questão “Quantas línguas existem no mundo?” que está presente não só no primeiro inquérito por questionário, como também no segundo. O gráfico seguinte ilustra as respostas dadas pelos inquiridos em ambos os questionários.

¹ *Citação do aluno

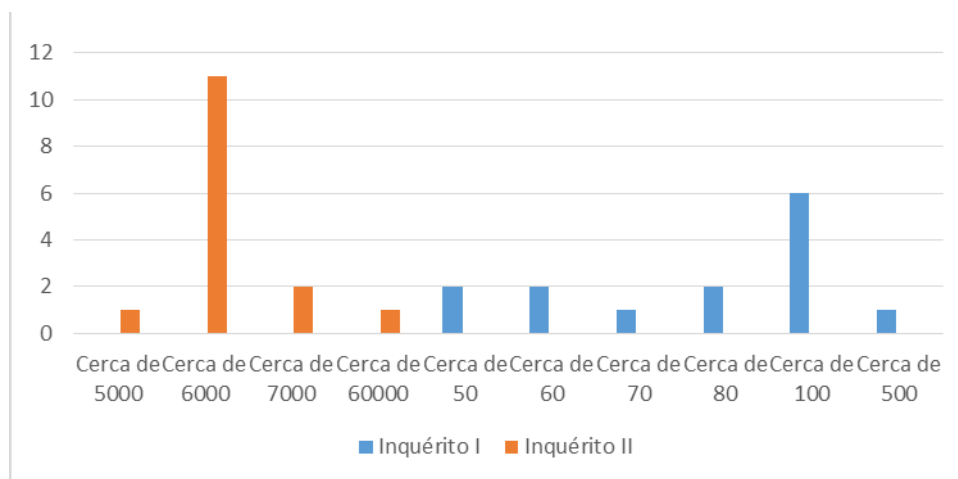


Gráfico 3 – Número de línguas que os alunos julgam existir no mundo

Como se pode comprovar, existe uma grande diferença de respostas entre o primeiro e o segundo inquérito por questionário. Analisando as respostas dadas pelos inquiridos no primeiro inquérito por questionário, verificamos que todos os alunos não têm conhecimentos linguísticos no que concerne à diversidade linguística existente no mundo, uma vez que indicaram existir entre 50 a 500 línguas no mundo. Contudo, após a realização do projeto de intervenção e aquando da aplicação do segundo inquérito por questionário, os discentes já apresentam números de línguas faladas no mundo próximos da realidade, indicando valores entre os 5000 e os 7000. Note-se que houve um aluno a indicar que no mundo existem 60 000 línguas, o que se julga ter sido um erro de distração a redigir o número 6000.

Após serem questionados quanto ao número de línguas existentes no mundo, os discentes tinham ainda que indicar o número de línguas existentes na Europa. Esta era uma questão que, à semelhança da anterior, estava presente nos dois inquéritos por questionário. O gráfico seguinte retrata as respostas dadas pelos inquiridos em ambos os questionários.

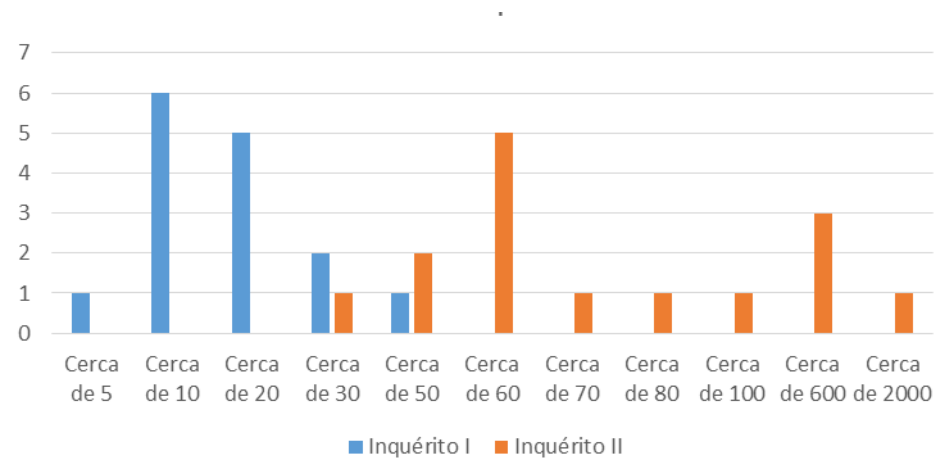


Gráfico 4 – Número de línguas que os alunos julgam existir na Europa.

À semelhança do ocorrido com a questão relativa ao número de línguas existentes no mundo, também há uma grande diferença de respostas entre o primeiro e o segundo inquérito, sendo que no primeiro inquérito por questionário os valores indicados pelos alunos variaram entre as cinco e as 50 línguas. Já no segundo inquérito por questionário os valores variavam entre 30 e 2000 línguas, o que comprova que os alunos ganharam consciência acerca da diversidade linguística existente, nomeadamente na Europa, alterando, por isso, os seus conhecimentos relativos à diversidade. Apenas dois alunos indicaram valores muito díspares da realidade.

Dando seguimento à análise dos conhecimentos dos alunos inquiridos através das respostas dadas pelos mesmos no inquérito por questionário I e II, destaca-se, seguidamente, a questão “A que família de línguas pertence a língua portuguesa?” pertencente ao inquérito por questionário II. Dos 15 inquiridos, somente um respondeu desadequadamente, indicando que o Português pertencia à família das línguas Europeias. As respostas dadas pelos alunos a esta questão comprovam que quase todos adquiriram conhecimento acerca da famílias de línguas românicas, onde se insere a língua portuguesa, aprendizagem que se fez no decorrer das Sessões II e III, principalmente.

Dando continuidade à questão anterior, na questão que será seguidamente analisada era solicitado que os discentes enumerassem outras línguas que pertencessem a esta família de línguas. O gráfico seguinte retrata as respostas dadas pelos alunos.

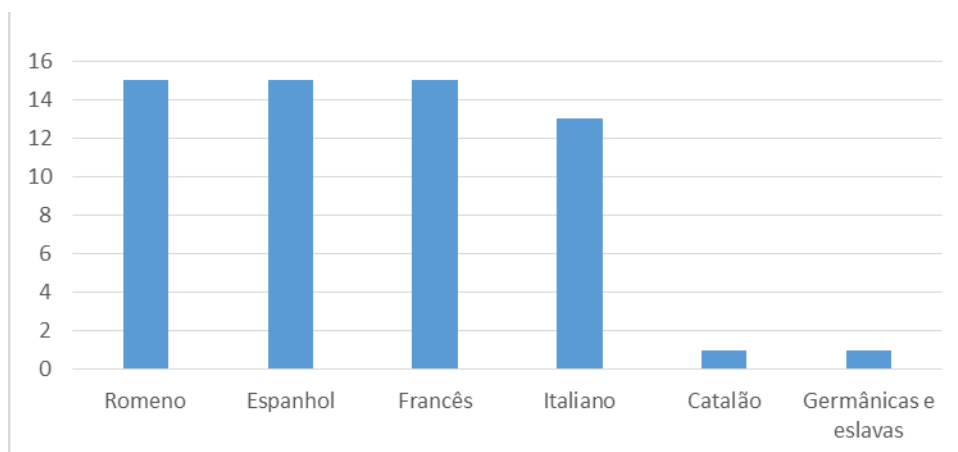


Gráfico 5 – Línguas pertencentes à mesma família linguística do Português

Como se pode verificar, todos os discentes indicaram o Espanhol, o Romeno e o Francês como línguas pertencentes à mesma família da língua Portuguesa. 13 alunos também incluíram, de forma acertada, o Italiano. Note-se, que apesar de só ter sido mencionada oralmente, houve uma aluna que identificou o Catalão como sendo língua Românica. Houve, ainda, uma aluna que, possivelmente por distração, em vez de indicar as línguas que também pertenciam à família de línguas da língua portuguesa, mencionou outras famílias de línguas da Europa, as Germânicas e as Eslavas. Mais uma vez comprova-se que estes conhecimentos foram adquiridos pelos alunos no decorrer das sessões de intervenção, mais especificamente na Sessão II.

Seguidamente, os alunos foram questionados sobre “Que outras famílias de línguas existem na Europa?”, onde tinham de as enumerar. O gráfico seguinte ilustra as respostas dadas pelos alunos inquiridos.

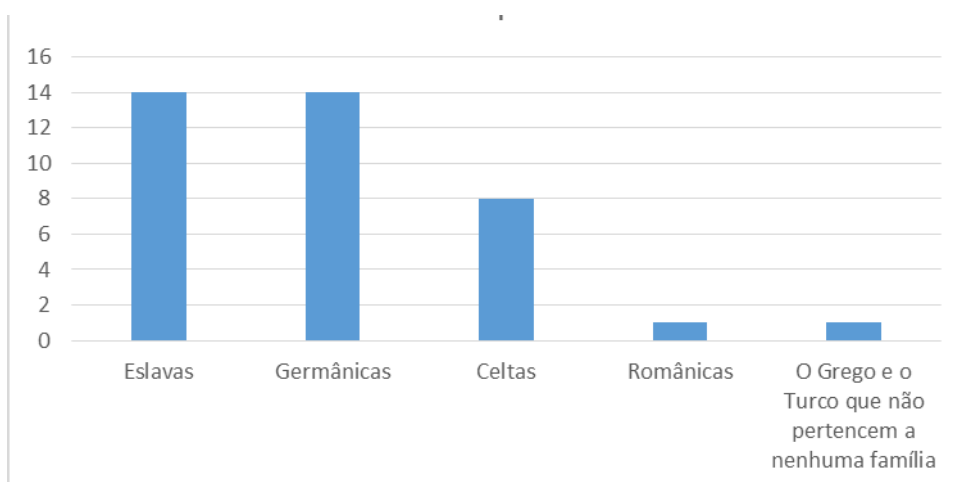


Gráfico 6 – Outras famílias de línguas existentes na Europa

Dos 15 inquiridos, 14 indicaram que para além da família de línguas à qual pertence a língua Portuguesa, existem também as línguas Eslavas e as línguas Germânicas. Oito alunos também fizeram referência às línguas Celtas. Houve um aluno que voltou a referir as línguas Românicas, não mencionando mais nenhuma família de línguas. Note-se que uma aluna, para além de referir as famílias de línguas Celtas, Eslavas e Germânicas, também indicou as línguas Grego e Turco, justificando que estas são Europeias mas não pertencem a nenhuma família de línguas. Esta última informação apenas foi transmitida oralmente pela professora investigadora uma única vez, comprovando-se assim, o interesse dos alunos, que foram captando todo o conhecimento que esta ia transmitindo.

Após indicarem as famílias de línguas existentes na Europa, os alunos tinham que indicar a que família de línguas pertencia a língua Inglesa e a Alemã. 14 dos 15 alunos indicaram, corretamente, que estas duas línguas pertenciam a família de línguas Germânicas. Apenas um aluno indicou que estas línguas pertenciam às línguas Eslavas.

Seguidamente, os discentes tinham que indicar a que família de línguas pertenciam o Polaco e o Eslovaco. À semelhança do ocorrido na questão anterior, dos 15 alunos a responder, 14 afirmaram que estas línguas pertenciam à família Eslava e um (o mesmo que anteriormente afirmou que o Inglês e o alemão eram línguas eslavas) indicou agora que o Polaco e o Eslovaco eram línguas Germânicas.

Faz-se, por isso, um balanço bastante positivo no que concerne ao conhecimento linguístico dos alunos, uma vez que iniciaram o projeto demonstrando muito pouco saber desta área e com o decorrer das Sessões foram adquirindo informações que alteraram e muito os seus conhecimentos linguísticos, tornando-os mais ricos nesta área.

1.2- Representações linguísticas dos alunos

Na presente categoria serão evidenciadas as representações que os alunos têm em relação às línguas, que foram obtidas através das respostas dadas pelos

mesmos aos dois inquéritos por questionário. Seguidamente serão analisadas as questões que se inserem nesta categoria.

No primeiro inquérito por questionário, cada aluno tinha de indicar por ordem, quatro línguas que gostasse de aprender (Gráfico 6). Dos 15 alunos, 13 gostariam de aprender a falar Espanhol, seguindo-se o Francês com o dez e o Mandarim também com dez alunos com interesse em aprender estas duas línguas. Há oito alunos que gostavam de aprender a falar Alemão, seis que gostavam de aprender Inglês e cinco que gostavam de saber Italiano. Quatro alunos gostavam de saber falar Russo, e existe apenas um aluno que gostava de aprender Árabe e outro que demonstrou interesse em Japonês. Houve um aluno que considerou o *Brasileiro como uma língua pela qual teria interesse em aprender e outro que revelou o mesmo com o *Americano²

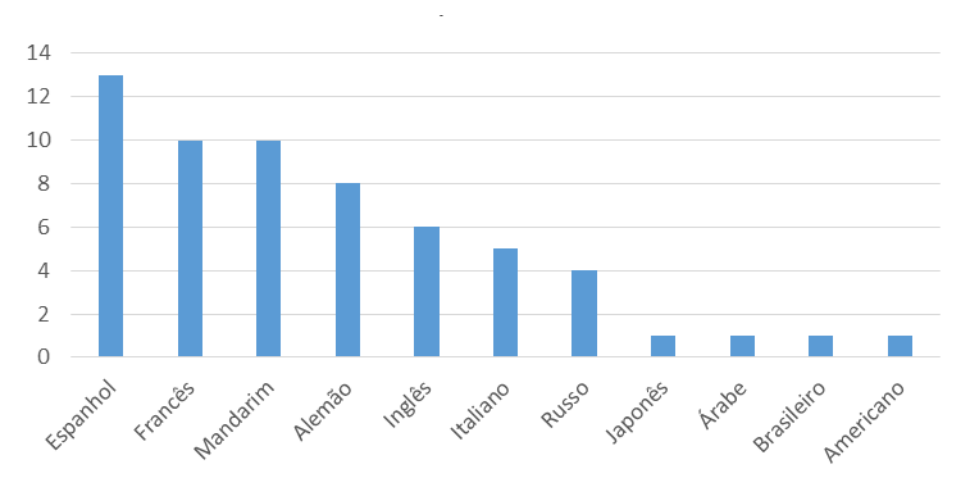


Gráfico 7 – Línguas que os discentes gostavam de aprender

Continuando a analisar as questões que se relacionam intimamente com as representações linguísticas dos alunos, surge a questão “Qual a importância de aprender línguas?” (Gráfico 7).

² - Citação do aluno

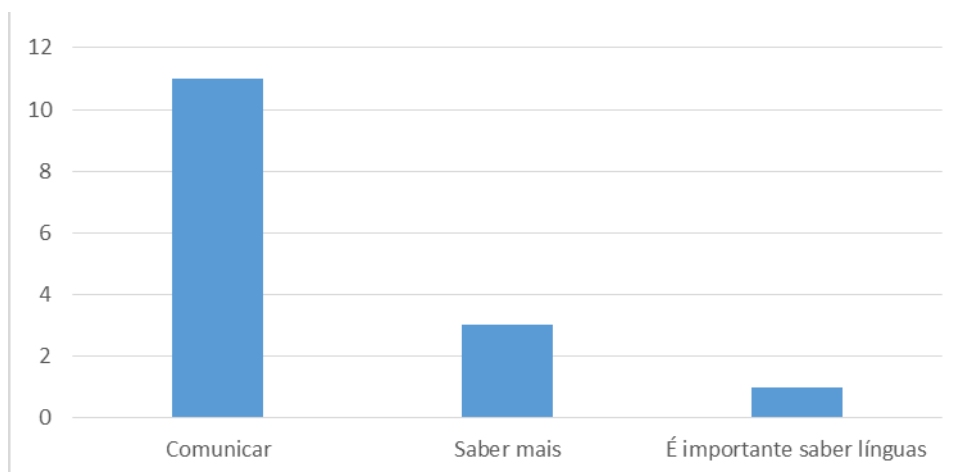


Gráfico 8 – Importância de aprender línguas.

A maioria dos alunos justificou que a aprendizagem de línguas é importante para comunicar, três alunos justificam a sua importância para a obtenção de aprendizagem e um aluno considera somente que é importante saber línguas, não indicando para que fim. Note-se que a maioria dos alunos demonstra, nesta questão, preocupação nas formas de comunicação com o Outro, e encontra como forma de ultrapassar esse obstáculo a aprendizagem de línguas. Curiosamente, e observando a análise da questão anterior, as duas línguas que mais vezes foram mencionadas enquanto línguas que os discentes nutriam gosto em aprender foram o Espanhol e o Francês, as línguas que lhes são “geograficamente” mais próximas e que, conseqüentemente, os alunos sintam maior necessidade em aprender estas línguas para comunicarem com os países vizinhos.

Seguidamente realiza-se a análise da questão “Indica as línguas que consideras mais importantes” (Gráfico 8). Mais especificamente, os alunos tinham que indicar, por ordem, quatro línguas que considerassem importantes.

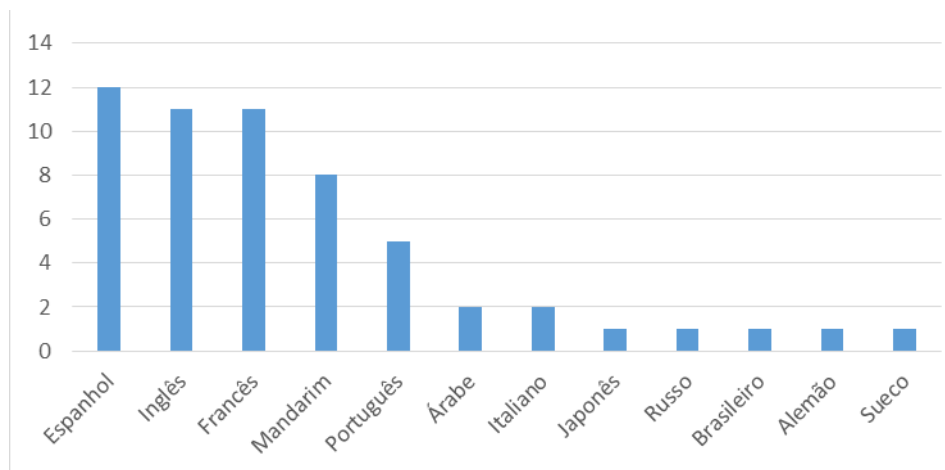


Gráfico 9 – Línguas que os alunos consideram importantes

Como se pode verificar, a maioria dos alunos considera o Espanhol uma das línguas mais importantes, seguindo-se o Francês e o Inglês, ambos considerados por 11 inquiridos como línguas importantes. O Mandarim também é considerada uma língua importante para oito alunos. Segue-se o Italiano e o Árabe, que dois alunos consideraram línguas importantes, e o Japonês, o Russo, o Sueco e o Alemão que foram consideradas importantes apenas para um aluno. Somente cinco discentes consideraram o Português uma língua importante, sendo que uma se referiu ao Português do Brasil como Brasileiro e considerou-o como uma língua importante.

Após identificarem as quatro línguas que considerassem importantes, os alunos tinham de justificar a sua escolha. O quadro seguinte representa as respostas dadas pelos alunos, segundo as subcategorias afetivas e objeto de poder (adaptadas de Senos, 2011). Dentro de cada subcategoria apresenta-se a justificação dada pelos inquiridos e identificam-se os mesmos.

Razões da importância	Justificações dos alunos
Afetivas	Engraçada (A2)
	Gostava de falar (A9)
Objeto de poder	Muito falada (A1, A3, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A12, A14, A15)
	Para conhecer países (A7, A13)

Tabela 4- Razões pelas quais os alunos consideram uma língua importante

No que diz respeito à subcategoria afetiva, os alunos apresentam duas justificações, sendo elas o facto de considerarem a língua engraçada e a vontade de falar essa língua. Relativamente à subcategoria de objeto de poder, 11 dos inquiridos consideraram as línguas que elegeram importantes por serem muito faladas, dois acham que essa língua é importante porque iria ser um instrumento de apoio quando fossem conhecer países.

Seguidamente, será efetuada a análise das quatro línguas que os alunos consideram parecidas com o Português, questão essa que apareceu em ambos os inquéritos por questionário (Gráfico 9).

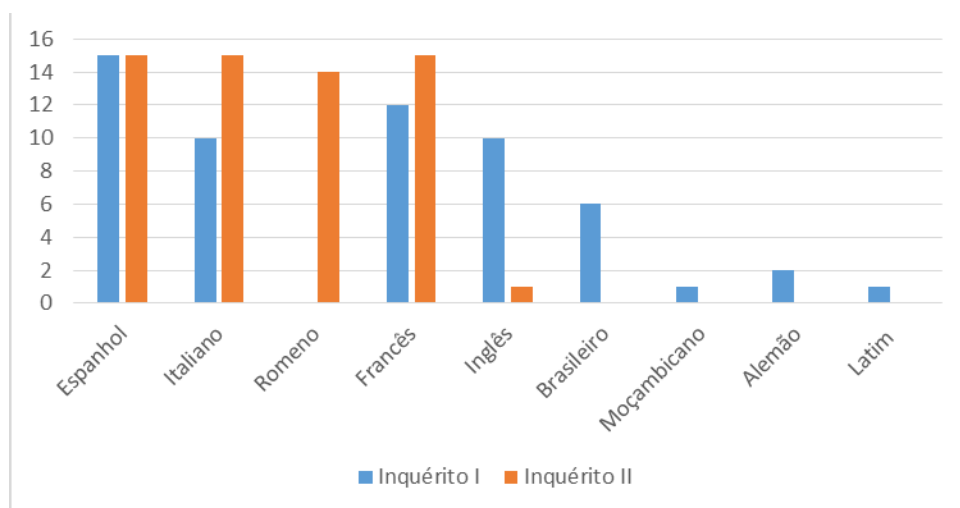


Gráfico 10 – Línguas que os alunos consideram parecidas com o Português.

Comparando as respostas dos alunos em ambos os questionários, é facilmente compreensível que há grandes discrepâncias entre eles. Note-se que em ambos os inquéritos todos os discentes consideraram o Espanhol uma língua semelhante ao Português. Esta situação prende-se com o facto de esta língua ser

“geograficamente” próxima e haver um contacto maior com ela, nomeadamente através dos turistas Espanhóis que todos os anos visitam Portugal.

O Italiano e o Francês foram consideradas línguas idênticas ao Português em ambos os inquéritos. No entanto, o número de alunos que consideraram essas línguas semelhantes ao Português sofreu um aumento do primeiro para o segundo inquérito por questionário. Note-se que, no inquérito por questionário I apenas oito alunos indicaram o Italiano como semelhante ao Português. Contudo no inquérito por questionário II, todos os alunos o consideraram como uma língua parecida à Portuguesa. Já o Francês foi indicado por 12 alunos no inquérito I e por todos no inquérito II. Este facto deve-se à alteração das representações das línguas dos alunos, consequência da implementação do projeto de intervenção da professora investigadora. Este mesmo facto justifica o aparecimento da língua Romena, identificada por 14 alunos no inquérito II e não mencionada por nenhum no inquérito I.

Note-se, agora, o caso da língua Inglesa, que sofreu um decréscimo acentuado de referencias do inquérito I para o inquérito II, uma vez que com o desenrolar das sessões, os alunos foram ganhando consciência de que se tratava de uma língua pertencente a outra família de línguas que não as Românicas.

Outra alteração que se verifica são línguas, como o Latim e o Alemão que foram identificadas no inquérito I por um e dois alunos, respetivamente, e que não são mencionadas no inquérito II.

A última alteração identificada entre os dois inquéritos são o *Moçambicano e o *Brasileiro, que foram indicados como línguas parecidas com o Português no inquérito I, situação que já foi devidamente explicada na categoria anterior.

Após identificarem, por ordem, as quatro línguas que consideravam mais parecidas com o Português, os alunos inquiridos tinham de atribuir três características à língua que identificaram como aquela que é, para eles, a mais parecida com o Português. Esta questão estava presente apenas no inquérito por questionário I. A tabela seguinte representa as respostas dadas pelos alunos, que estão divididas em três categorias: a) imagem sonora; b) socio-afetiva; c) Ensino-aprendizagem. Na coluna relativa às características que foram atribuídas, são indicados os alunos que referiram essa característica. Note-se que o Brasileiro foi

indicado como língua idêntica ao Português por três alunos, situação que não será analisada, pelo facto de se tratar de uma representação errada. Houve, também, uma aluna que, por distração, indicou o Português, situação que também não irá ser analisada.

Língua	Categoria	Caraterística
Espanhol	Imagem sonora	Rápida (A8); Sotaque idêntico (A5, A13, A12, A15).
	Socio-afetiva	Dramática (A6, A5, A15); Histórica (A4, A5, A12); Expressiva (A9, A14); Bonita (A1, A4, A9, A15 Engraçada (A3,) Interessante (A1) Forte (A3) Exagerada (A3)
	Ensino-aprendizagem	Parecida (A1, A6, A8, A15) Fácil (A14)
Inglês	Imagem sonora	_____
	Socio-afetiva	Importante (A6) Interessante (A4)
	Ensino-aprendizagem	Fácil (A8)

Tabela 5 – Características atribuídas pelos alunos à língua que consideraram mais parecida com o Português

Dando seguimento à análise das representações linguísticas dos alunos inquiridos, deparamo-nos numa questão presente nos dois inquéritos por questionário. Os alunos eram confrontados com as seguintes afirmações: a) Não há línguas parecidas com o Português porque todas as línguas são diferentes; b) Apesar de todas as línguas serem diferentes, existem línguas que têm parecenças com o Português; c) O Inglês é uma língua semelhante ao Português; d) O Espanhol é uma língua semelhante ao Português; e) O Romeno é uma língua semelhante ao Português; f) O Italiano é uma língua semelhante ao

Português (Gráfico 10). Os inquiridos tinham de assinalar com uma cruz as afirmações com as quais concordassem.

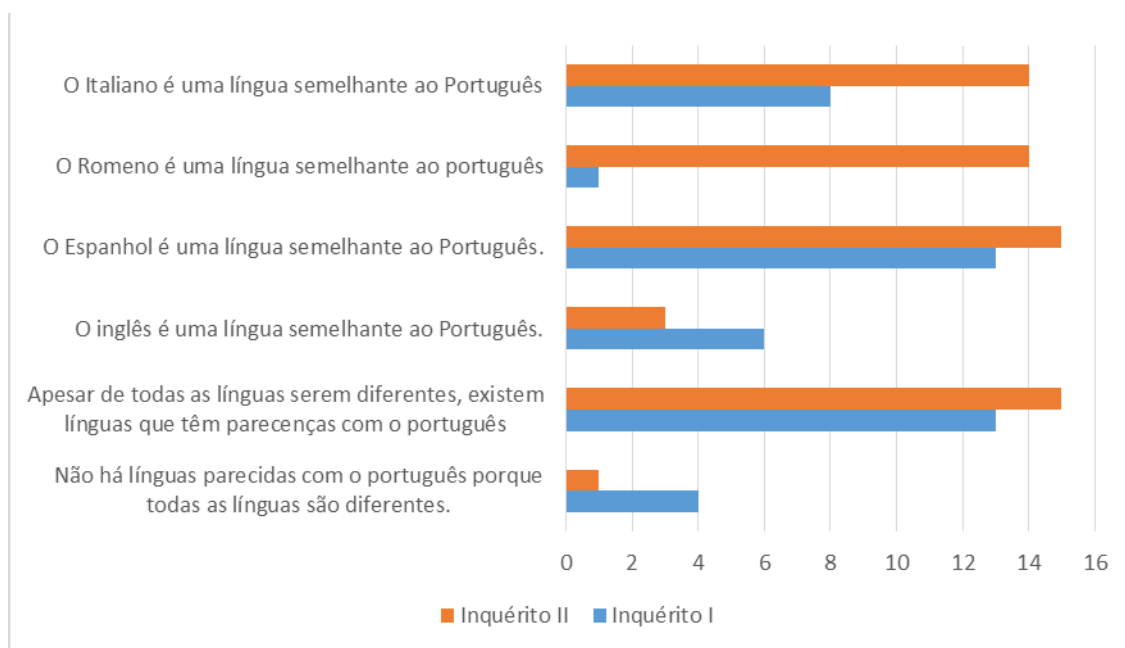


Gráfico 11 – Afirmações com as quais os alunos concordam

A primeira afirmação “Não há línguas parecidas com o Português porque todas as línguas são diferentes” foi assinalada apenas quatro discentes no inquérito I, reduzindo esse número para apenas um discente no inquérito II. Já a afirmação “Apesar de todas as línguas serem diferentes, existem línguas que têm parecenças com o Português” foi assinalada por 13 alunos no inquérito I, tendo este número incrementado para 15 (número total de inquiridos) no inquérito II.

Houve, também, um aumento significativo no número de alunos que consideraram o Romeno (de um para 14 alunos) o Italiano (de oito para 14 alunos) e até o Espanhol (de 13 para 14 alunos) como línguas que são semelhantes ao Português. Note-se que só a afirmação “O Inglês é uma língua semelhante ao Português” sofreu um decréscimo de alunos que concordam com a frase, do inquérito I para o inquérito II.

Mais uma vez, e comparando os resultados obtidos em ambos os inquéritos por questionários, se verifica a alteração das representações de uma forma positiva, uma vez que os discentes ganharam consciência sobre as semelhanças entre as línguas de uma mesma família, sabendo identificar

algumas das línguas que pertencem à família das línguas românicas, onde se insere o Português.

Seguidamente, analisou-se a questão onde os inquiridos tinham de indicar, por ordem, quatro línguas que considerassem serem diferentes da língua portuguesa. Questão esta que estava presente em ambos os inquéritos (Gráfico 11).

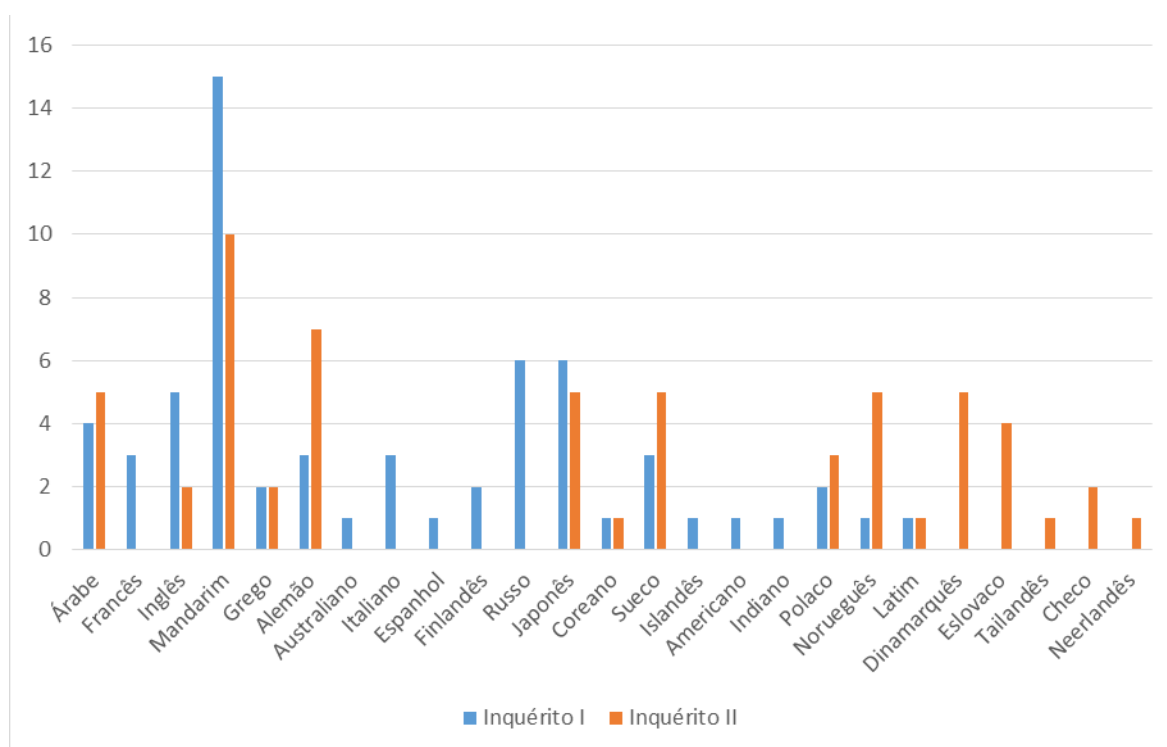


Gráfico 12 – Línguas menos parecidas com o Português

Como se pode verificar, o Árabe, o Inglês, o Mandarim, o Grego, o Alemão, o Japonês, o Coreano, o Sueco, o Polaco, o Norueguês e o Latim foram mencionados em ambos os inquéritos. Sendo que no inquérito I, foram indicadas 20 línguas diferentes e no inquérito II 16 línguas.

A língua que mais vezes foi mencionada, como sendo uma língua menos parecida com o Português foi o Mandarim, evidenciada por dez dos 15 alunos que participaram neste inquérito. Seguiu-se o Alemão, mencionado por sete alunos, o Sueco, o Dinamarquês, o Japonês, o Árabe e o Norueguês. O Eslovaco foi referido por quatro discentes, o Polaco por três, o Grego, o Checo e o Inglês por

dois e o Coreano, o Tailandês, o Latim e o Neerlandês por um discente, cada uma. Houve um inquirido que identificou uma das línguas com uma letra incompreensível, não se conseguindo compreender a que língua se estava a referir. Comparativamente ao primeiro inquirido por questionário, não foram indicadas quaisquer línguas Românicas nem mencionadas “línguas” como o Americano e o Australiano.

Após indicarem, por ordem as línguas que consideravam serem menos parecidas com a língua portuguesa os alunos tinham de atribuir três características à língua que consideraram ser a menos parecida com o Português. A tabela seguinte representa as características atribuídas a cada língua, ordenadas em três diferentes categorias: a) Imagem sonora; b) Socio-Afetiva; c) Imagem Sonora. A par com as características, estão indicados os alunos que atribuíram essa mesma característica à língua. À semelhança do ocorrido com as características das línguas semelhantes ao Português, a tarefa de atribuir estas características apenas esteve presente no inquérito I.

Língua	Categoria	Características
Mandarim	Imagem Sonora	Rápida (A2) Silenciosa (A9) Sotaque diferente (A15)
	Socio- Afetiva	Incompreensível (A5) Feia (A11, A7) Esquisita (A4,A8, A9,A15) Dramática (A7) Forte (A2) Irritante (A5) Diferente (A7,A5, A11) Agressiva (A15, A8)
	Ensino- Aprendizagem	Difícil (A2, A11, A8, A4) Escrita diferente (A9)
Árabe	Imagem Sonora	Esquisita (A6) Engraçada (A1) Diferente (A1, A6)

		Interessante (A6. A1) Gira (A12) Antiga (A12) Fixe (A12)
	Socio- Afetiva	_____
	Ensino- Aprendizagem	_____
Italiano	Imagem Sonora	Sotaque engraçado
	Socio- Afetiva	Dramática Expressiva
	Ensino- Aprendizagem	_____
Sueco	Imagem Sonora	_____
	Socio- Afetiva	Confusa (A3) Estranha (A3) Esquisita (A3)
	Ensino- Aprendizagem	_____
Inglês	Imagem Sonora	Sotaque diferente (A14)
	Socio- Afetiva	Bonita (A14)
	Ensino- Aprendizagem	Difícil (A14)
Alemão	Imagem Sonora	_____
	Socio- Afetiva	Esquisita (A4) Forte (A4)
	Ensino- Aprendizagem	Complicada (A4)

Tabela 6 – Características atribuídas às línguas que os alunos consideraram menos parecidas com o Português

Dando continuidade ao levantamento das representações linguísticas dos alunos, numa questão do inquérito I era solicitado aos inquiridos que justificassem o uso de uma língua que não a portuguesa. A tabela seguinte retrata as repostas dos alunos, organizada por categoria, sendo elas a língua enquanto: a) objeto de aprendizagem; b) Objeto de poder; c) objeto lúdico.

Categoria	Justificação dos alunos
Objeto de aprendizagem	Forma de aprendizagem (A3,A8)
	Aprender línguas (A13, A11)
Objeto de poder	Comunicar com o Outro (A2, A4, A6, A9,A12,A14, A15)
	Visitar países (A5, A10)
	Negociar (A9)
Lúdica	Diversão (A1)

Tabela 7 – Justificação dos alunos para utilizarem uma língua

Note-se que a maioria dos alunos sente que há a necessidade de aprender uma língua para conseguir comunicar com o Outro, situação que já foi verificada anteriormente. Destaca-se, também o aluno da categoria lúdica, que justificou que aprenderia uma língua apenas por diversão, revelando assim o seu interesse pela aprendizagem de línguas. Há outro aluno que compreende a potencialidade das línguas, uma vez que evidencia que estas são uma forma de facilitar os negócios. Esta questão demonstra que apesar de os alunos terem representações muito medíocres em relação às línguas conseguem reconhecer o seu valor.

Seguidamente será analisada a questão do inquérito II “Gostaste deste projeto? Porquê?” através da categorização das respostas dos alunos em três aspetos distintos: a) aprendizagens realizadas; b) cooperação com a professora investigadora; c) divertimento; d) interesse. Note-se que todos os alunos afirmaram ter gostado de participar no projeto.

Categoria	Por que gostou de participar
Aprendizagens realizadas.	<p>“Porque aprendi muitas coisas que não sabia que existiam e ignorava” (A1).</p> <p>“Porque ensina as variedades das línguas” (A3).</p> <p>“Porque eu antes não percebia nada disto mas agora já percebo”(A4).</p> <p>“Porque fiquei mais culto e este tipo de matéria interessa-</p>

	<p>me” (A5).</p> <p>“Porque aprendi que existem quatro famílias de línguas” (A7).</p> <p>“Porque aprendi muito e foi muito divertido (A9)”.</p> <p>“Porque aprendi muito e ajudei a Rita a completar a tese” (A10).</p> <p>“Porque aprendi muito acerca do mundo” (A11).</p> <p>“Porque aprendemos línguas novas e famílias de línguas” (A12).</p> <p>“Porque aprendemos algumas coisas” (A13).</p> <p>“Porque aprendi coisas novas e porque ajudei uma pessoa que me ajuda muito” (A14).</p> <p>“Porque aprendi muito sobre as línguas e sobre o mundo” (A15).</p>
Cooperação com a professora.	<p>“Porque estou a ajudar a Rita” (A6).</p> <p>“Porque aprendi muito e ajudei a Rita a completar a tese” (A10).</p> <p>“Porque aprendi coisas novas e porque ajudei uma pessoa que me ajuda muito” (A14).</p>
Divertimento	<p>“Porque foi divertido descobrir novas línguas” (A2).</p> <p>“Porque aprendi muito e foi muito divertido” (A9).</p>
Interesse	<p>“Porque fiquei mais culto e este tipo de matéria interessa-me” (A5).</p> <p>“Porque foi muito interessante” (A8).</p>

Tabela 8 – Razões pelas quais os alunos gostaram de participar no projeto

Analisando o quadro anterior, verifica-se que houve vários alunos que destacaram, como forma de justificar o gosto por participar no projeto, as aprendizagens realizadas. Alguns deles conseguiram relacionar as aprendizagens relacionadas com as línguas e o mundo. Houve um aluno que evidenciou o facto de se sentir mais culto após participar no projeto. Houve alunos que realçam a sua consciencialização para a diversidade linguística, ao afirmar que aprenderam

aspectos sobre a variedade de línguas, ou até quando afirmam ter “aprendido línguas”.

Houve um aluno que justificou o facto de ter gostado de participar no projeto por este ser interessante. Note-se, também, que houve três alunos que justificam o gosto pela sua participação no projeto por terem consciência que dessa forma estavam a ajudar a Professora investigadora o que revela a sua relação de proximidade e cumplicidade.

À questão “Gostaste deste projeto? Porquê?”, seguia-se a questão “O que aprendeste com este projeto?” Nesta questão pretendia-se que os discentes evidenciassem as aprendizagens que julgam ter efetuado no decorrer das sessões. As respostas dos alunos, relativamente às aprendizagens que os mesmos julgam ter realizado foram divididas em quatro categorias, sendo elas: a) Conhecimentos ao nível das línguas no mundo; b) Conhecimento ao nível das famílias de língua na Europa; c) Conhecimento ao nível das parecenças entre línguas; d) Conhecimento ao nível da língua Portuguesa; e) Conhecimento ao nível da aprendizagem de línguas.

Categorias	Aprendizagens realizadas
Conhecimentos ao nível das Línguas no mundo	<p>“Aprendi que existem cerca de 6000 línguas no mundo e cerca de 70 línguas na Europa.” (A1)</p> <p>“Aprendi que na Europa existem 60 línguas e no mundo cerca de 6000”. (A7).</p> <p>“Aprendi que há 60 línguas na Europa, cerca de 6000 no mundo.” (A11)</p> <p>“Aprendi línguas novas, famílias novas, a compreender novas palavras, que há parecenças nos grupos de línguas.” (A12).</p> <p>“Aprendi que há 6000 línguas,” (A9)</p> <p>“Aprendi o número de línguas que existe no mundo e na Europa.” (A14)</p> <p>“Aprendi que existem milhares de línguas no mundo e que em cada país pode-se falar mais que uma língua.” (A15).</p> <p>“Que há muitas línguas no mundo e até na europa.” (A13)</p>
	“Aprendi que há mais de três famílias de línguas na Europa.” (A1)

Conhecimento ao nível das famílias de língua na Europa	<p>“Aprendi as famílias das línguas, e muito mais.” (A5)</p> <p>“Aprendi que existem famílias de línguas.” (A14)</p> <p>“Aprendi que existem quatro famílias de línguas na Europa e que as línguas têm parecenças.” (A6)</p> <p>“Aprendi as várias línguas: Celtas, Eslavas, Germânicas e Românicas.” (A4)</p> <p>“Aprendi que existem quatro famílias de línguas na Europa.” (A7)</p> <p>“Aprendi as línguas Germânicas, Românicas.” (A11)</p> <p>“Que as línguas se dividem em famílias.” (A13)</p>
Conhecimento ao nível das parecenças entre línguas	<p>“Aprendi que as línguas têm parecenças.” (A6)</p> <p>“Aprendi a distinguir línguas, ouvindo-as. Aprendi a escrever palavras noutras línguas.” (A10)</p> <p>“Aprendi que há línguas muito parecidas, e a identificar e a compreender várias línguas.” (A14)</p> <p>“Aprendi que há parecenças com o Português.” (A4)</p> <p>“Aprendi que as línguas são diferentes e que algumas são parecidas.” (A7)</p> <p>“Aprendi as línguas parecidas e não parecidas com o Português (A11).</p> <p>“Aprendi que há parecenças nos grupos de línguas.” (A12)</p> <p>“Que há muitas línguas no mundo e até na europa, as línguas se dividem em famílias e que uma língua pode ser igual em várias línguas da mesma família de línguas.” (A13)</p>
Conhecimento ao nível da língua Portuguesa	<p>“Aprendi que Brasileiro e Moçambicano é a mesma língua que Português.” (A1)</p> <p>“Aprendi quantas línguas oficiais tem Portugal e muito mais.” (A5)</p> <p>“Aprendi que há 6000 línguas, as três línguas oficiais de Portugal, as famílias de línguas e novas línguas.” (A9)</p> <p>“Aprendi novas línguas e que Brasileiro não é uma língua.” (A2)</p> <p>“Aprendi que em Portugal existem três línguas.” (A11)</p>
Conhecimento ao nível da	<p>“Aprendi as várias línguas no mundo: como falá-las e como escrevê-las.” (A3)</p> <p>“Aprendi as várias línguas no mundo”. (A8)</p> <p>“Aprendi as várias línguas: Celtas, Eslavas, Germânicas e Românicas.” (A4)</p>

aprendizagem de línguas	“Aprendi novas línguas.” (A2)
	“Aprendi novas línguas.” (A9)
	“Aprendi várias línguas novas.” (A14)
	“Aprendi línguas novas.” (A12)

Tabela 9 – Aprendizagens que os alunos julgam ter realizado

Como se pode verificar há vários alunos que fazem referencia à diversidade linguística não só existente no mundo, como também na Europa, indicando o número de línguas existentes em cada um destes locais e até enumerando as famílias de línguas existentes na Europa. Alguns alunos mencionam também o número de línguas oficiais Portuguesas, e aqueles que revelam ter aprendido que *Moçambicano e *Brasileiro são variações da língua Portuguesa e não outras línguas, como pensavam anteriormente.

Houve alguns alunos que consideram ter aprendido a distinguir e comparar as línguas e outras que consideram, incorretamente, ter aprendido várias línguas. Há também alunos que indicam ter aprendido algumas palavras em várias línguas. Há sete alunos que concluíram que existem línguas que são parecidas entre si ou que há línguas que são parecidas com a língua Portuguesa. Note-se que com a expressão “aprendi línguas novas” não se compreende apenas que os alunos aprenderam uma língua, mas sim que obtiveram conhecimento da diversidade linguística existente no mundo e lhes foram sendo indicadas algumas dessas línguas, que estes até então desconheciam.

Na questão seguinte do inquérito por questionário II era solicitado aos alunos não só que indicassem qual a atividade do projeto que gostaram mais, como também que justificassem essa escolha.

Sessão	Categorias	Justificação
I	Aprendizagem	“Porque aprendemos muitas coisas.” (A4)
	Lúdica	_____
	Decorativa	_____
II	Aprendizagem	“Aprender as famílias das línguas.” (A13) “Aprendi que no mundo há 6000 línguas e que há línguas que são parecidas com o Português.” (A5)

	Lúdica	_____
	Decorativa	“As paredes ficaram muito coloridas.” (A1)
III	Aprendizagem	_____
	Lúdica	“Foi muito fixe e divertido.” (A8) “Ouvimos músicas.” (A14) “Porque eu gosto de música e de aprender coisas novas e ao juntar essas duas coisas foi uma atividade muito interessante.” (A12) “Ouvimos uma música em várias línguas e tínhamos que escrever o nome dessa língua.” (A6) “Gostei de ouvir a música da Frozen em várias línguas.” (A11)
	Decorativa	_____
IV	Aprendizagem	_____
	Lúdica	_____
	Decorativa	_____
V	Aprendizagem	“É uma conclusão de tudo o que aprendemos.” (A3)
	Lúdica	_____
	Decorativa	_____
Todas	Aprendizagem	“Antes não conhecia nenhuma língua assim tão bem.” (A2) “Acho que aprendi mais acerca das línguas, foi muito interessante.” (A10)
	Lúdica	“Nenhuma foi má.” (A7) “Gostei de todas igualmente.” (A9) “Gostei de todas as atividades.” (A15)
	Decorativa	_____

Tabela 10 – Atividade que os alunos mais gostaram e sua justificação

Verificamos que houve um aluno que revelou preferência pela primeira sessão, justificando que nela aprendeu “muitas coisas”. A sessão 2, relativa à organização dos três bairros das línguas, foi considerada a preferida de três dos 15 alunos, justificando a sua preferência porque com a colocação dos três bairros

das línguas as paredes da sala de estudo ficaram mais coloridas. Outro aluno evidência o facto de ter preferido a segunda sessão pois com ela ganhou conhecimento acerca das famílias de línguas da Europa. O terceiro aluno que mostrou preferência pela segunda sessão, justifica-se pelo facto de nela ter aprendido o número de línguas no mundo e a existência de línguas que são semelhantes ao Português.

A terceira sessão foi a favorita de cinco discentes, sendo que todos enaltecem o facto de lhes ter sido aprazível a audição das músicas em várias línguas. Houve um aluno que também indicou ter sido um momento “muito fixe e divertido”. Outro aluno justificou a sua preferência, indicando que gosta de música e de aprender coisas novas, e que ao juntar esses dois fatores se tornou uma atividade muito interessante. Houve um aluno que fez referencia a uma tarefa de uma das atividades da terceira sessão, onde tinham de identificar em que língua a música estava, como forma de justificar a sua preferência.

Apenas um aluno revelou preferência pela quinta sessão, justificando que nela se realizou uma conclusão de tudo o que se aprendeu ao longo das sessões. Nenhum aluno fez referência à sessão número quatro. No entanto, houve três alunos que afirmam ter gostado de todas as sessões de forma igual.

Seguidamente, os alunos eram questionados sobre a atividade do projeto que menos gostaram, tendo de justificar essa escolha

Sessão	Categoria	Justificação
I	Pouco conhecimento	“Porque ainda não sabíamos nada sobre as línguas.” (A7) “Porque ainda não sabia nada.” (A8)
	Desinteresse	“Porque apesar de eu querer ajudar uma pessoa achei que ia ser uma seca, mas depois percebi que foi muito interessante.” (A12)
	Outra	“Porque a fiz sozinha por chegar atrasada ao Centro de Estudos.” (A1)
II	Pouco conhecimento	_____ _____
	Desinteresse	“Gostei menos da atividade de sublinhar a palavra casa em

		outras línguas.” (A9)
	Outra	_____
III	Pouco conhecimento	_____
	Desinteresse	_____
	Outra	_____
IV	Pouco conhecimento	_____
	Desinteresse	“A parte em que se escreve, porque eu odeio escrever.” (A5)
	Outra	_____
V	Pouco conhecimento	_____
	Desinteresse	_____
	Outra	_____
Nenhuma	Pouco conhecimento	_____
	Desinteresse	_____
	Outra	“Gostei de todas.” (A2, A3, A4, A6,A10, A11, A13, A14, A15)

Tabela 11 – Atividade que os alunos menos gostaram e sua justificção

Note-se que a maioria dos alunos não indicam nenhuma atividade como aquela que menos gostaram, justificando que gostaram de todas, o que mostra o seu interesse na participação do projeto. Tendo como foco a sessão I, esta foi a que teve um maior número de alunos a considerá-la como a sessão de que estes menos gostaram. No entanto, ao evidenciar as razões das suas escolhas, compreende-se que esse “desinteresse” se justifica pela falta de conhecimento não só linguístico, que estes apresentam, mas também do projeto em si. Há dois alunos que referem as sessões II e III uma vez que tiveram de realizar tarefas que envolviam trabalhos que os alunos não gostam de fazer, tais como sublinhar e escrever.

Na última questão do inquérito II, era solicitado aos alunos que indicassem a sua opinião sobre o projeto no qual participaram. Como se tratava de uma questão de resposta fechada, os alunos tinham quatro opções, sendo elas: a) muito interessante; b) interessante; c) pouco interessante; d) nada interessante. O gráfico seguinte ilustra as respostas dadas pelos discentes.

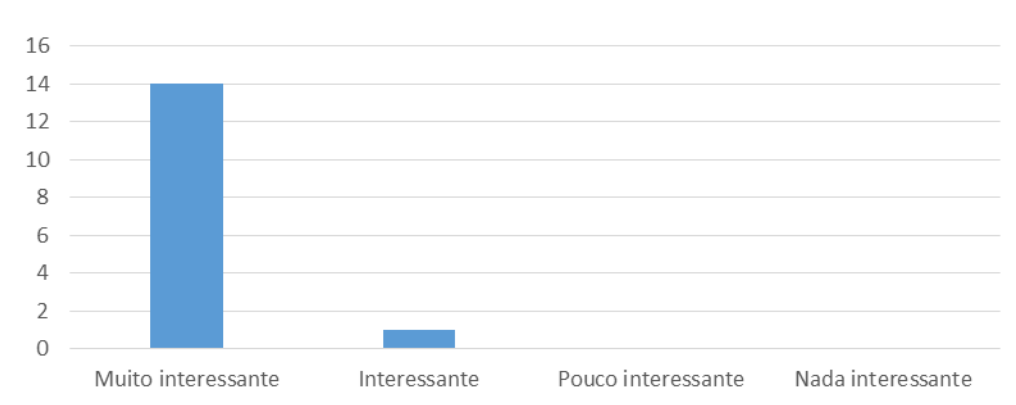


Gráfico 13 – Grau de interesse dos alunos pelo projeto

Como se pode observar, nenhum aluno classificou o projeto como nada “interessante” ou “pouco interessante”. Houve um aluno que indicou o projeto como “interessante”. Os restantes 14 alunos inquiridos classificaram-no como “muito interessante”.

1.3- Práticas linguísticas dos alunos

Na presente categoria serão analisadas as questões dos inquéritos por questionários I e II inseridas nas práticas linguísticas realizadas pelos alunos.

À questão relativa às línguas faladas pelos discentes, todos falam Português, nove falam Inglês, um fala espanhol e outro fala árabe e francês. Apesar de todos frequentarem a disciplina de Inglês na escola, seis alunos consideram que não sabem falar Inglês. Destes seis alunos, alguns não terão frequentado a disciplina de Inglês nas AEC e outros consideram que não sabem falar a língua por nutrirem dificuldades nesta disciplina.

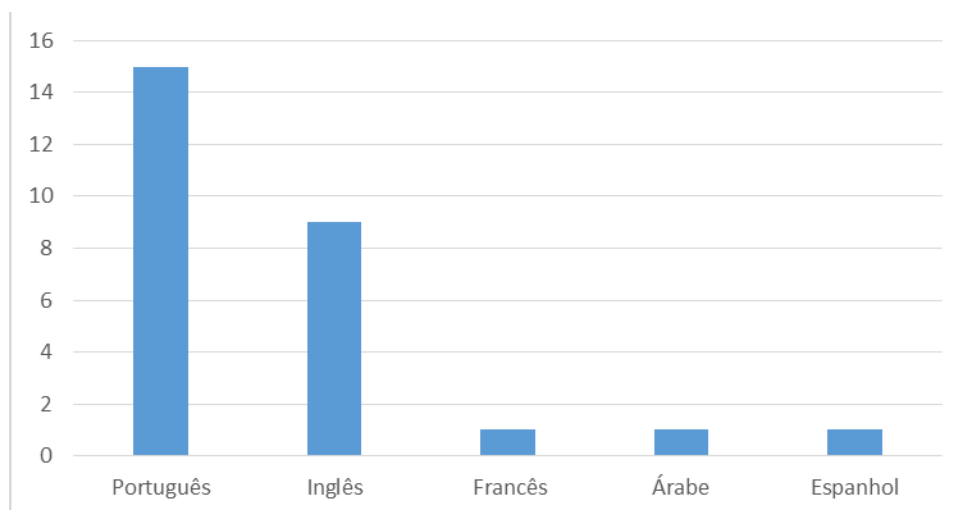


Gráfico 14 – Línguas que os discentes falam

Seguidamente os inquiridos tinham de assinalar com uma cruz as línguas que já tinham ouvido falar. Os alunos inquiridos tinham quatro opções de escolha (o Francês, o Italiano, o Espanhol e o Romeno). O gráfico seguinte retrata as respostas dadas pelos discentes. Note-se que era uma questão de resposta fechada, só havendo as opções a) Romeno; b) Italiano; c) Francês; d) Espanhol.

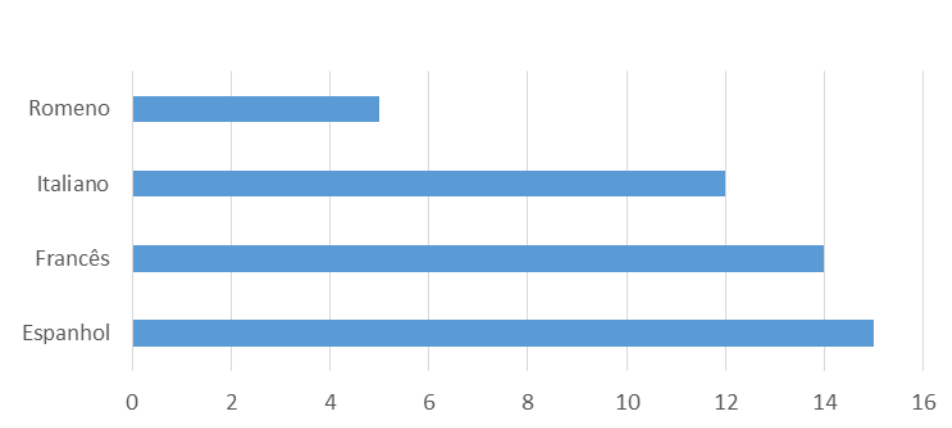


Gráfico 15 – Línguas que os alunos julgam já ter ouvido falar

Todos os alunos julgam já ter ouvido Espanhol, 14 destes já ouviram falar francês, 12 julgam já ter ouvido a língua Italiana e apenas cinco julgam ter ouvido a língua Romena.

2- Análise das tarefas realizadas

No presente tópico será realizada a análise de todos os trabalhos que foram sendo elaborados pelos alunos, no decorrer das sessões I, II, III e IV. Este tópico está organizado por ordem cronológica, isto é, os trabalhos dos alunos foram analisados à medida que foram sendo feitos, ordenadamente. O objetivo era criar articulação entre as atividades, para que os discentes pudessem não só adquirir conhecimentos, como também completá-los no decorrer das sessões. Destaca-se, primeiramente, a atividade da Sessão I abaixo descrita.

2.1- Sessão I

Na seguinte tabela estão indicadas as principais características da única atividade realizada na sessão I, nomeada por “Advinha a língua” (cf. Anexo III).

<u>Objetivos</u>	<u>Línguas Utilizadas</u>	<u>Materiais</u>	<u>Recolha</u>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar os conhecimentos linguísticos dos discentes;• Sensibilizar para a Diversidade de línguas e de formas de escrita no mundo.	<ul style="list-style-type: none">• Inglês;• Espanhol;• Francês;• Alemão;• Mandarim;• Russo;• Italiano;• Grego;• Árabe;• Romeno;• Português.	<ul style="list-style-type: none">• Papel com a Tarefa “<i>Advinha a língua</i>”;	<ul style="list-style-type: none">• Recolha do papel com a tarefa “<i>Advinha a língua</i>”.

Tabela 12- Descrição da Sessão I

Esta tarefa continha a frase “Olá, tudo bem?” em dez línguas diferentes. Os alunos tinham de tentar identificar em que língua estava a frase. Como forma de facilitar a tarefa, a professora escreveu no quadro as dez línguas em que a frase estava escrita, sendo elas: a) Inglês; b) Espanhol; c) Francês; d) Alemão; e) Mandarim; f) Russo; g) Italiano; h) Grego; i) Árabe; j) Romeno.

O gráfico seguinte ilustra, tendo por base cada uma das dez línguas, o número de alunos que identificou acertadamente cada uma dessas línguas.

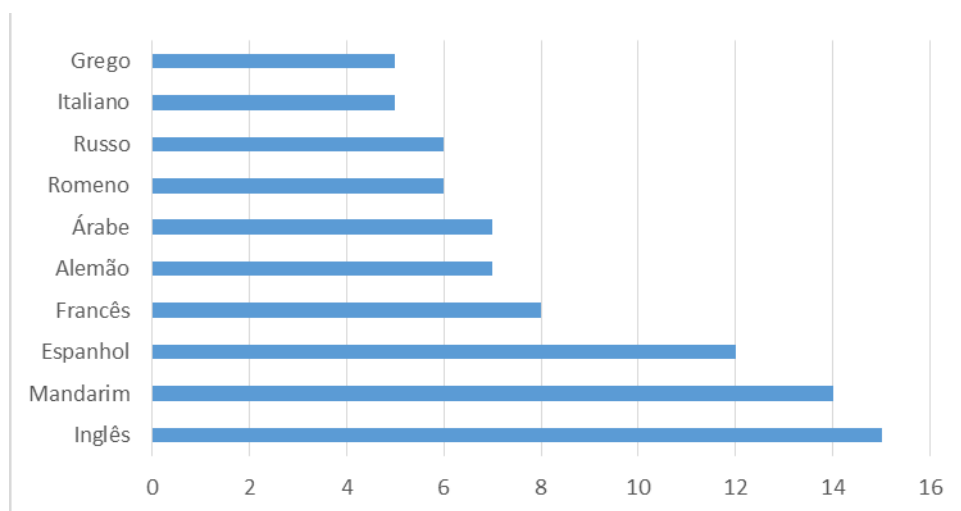


Gráfico 16 – Alunos que identificaram as línguas corretamente

Como se pode verificar, todos os alunos identificaram acertadamente a frase na língua Espanhola. Note-se que, como já foi referido, esta é a língua geograficamente mais próxima e com que os discentes têm bastante contacto. Seguiu-se o mandarim, com 14 identificações corretas, uma vez que a sua escrita alfabética foi, para os discentes, de fácil identificação. Depois o Francês com oito, o Alemão e o Árabe com sete, o Romeno e o Russo com seis e o Grego e o Italiano com cinco identificações corretas.

Fazendo a análise individualmente, identificamos dois alunos que identificaram todas as línguas em que a frase estava escrita corretamente. Dois dos participantes identificaram acertadamente oito das dez línguas, dois identificaram sete, outros dois identificaram seis, um identificou cinco, um identificou quatro, três identificaram três línguas corretamente e apenas uma identificou uma acertadamente. Não houve alunos a responderem de forma totalmente errada, dando então uma média de seis respostas certas na turma, sendo este um resultado positivo. Revela-se, nesta tarefa, que os alunos já tiveram contacto com a escrita destas línguas, ainda que haja algumas incorreções.

2.2- Sessão II

Seguidamente, será realizada a descrição da Sessão II.

<u>Objetivos</u>	<u>Línguas faladas</u>	<u>Materiais</u>	<u>Recolha</u>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os conhecimentos linguísticos dos discentes; Sensibilizar para a diversidade linguística existente na Europa; Sensibilizar para a diversidade de famílias de línguas existentes na Europa Sensibilizar para as semelhanças existentes entre as línguas que pertencem à 	<ul style="list-style-type: none"> Alemão; Croata; Dinamarquês; Polaco; Espanhol; Neerlandês; Romeno; Sueco; Inglês; Checo; Norueguês; Eslovaco; Francês; Italiano; Português. 	<ul style="list-style-type: none"> 15 Tiras com a frase “Uma língua é uma casa” 15 Casas de cartão, cada uma com a frase “Uma língua é uma casa” numa língua. Tarefa “<i>Adivinha a família de línguas</i>” Tira reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> Registo fotográfico da organização das tiras; Registo fotográfico da organização dos “<i>Bairros das línguas</i>”; Recolha do papel com a tarefa “<i>Adivinha a família de línguas</i>”; Recolha da tira reflexiva

<p>mesma família de línguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar três das famílias de línguas da Europa. • Identificar as aprendizagens Realizadas pelos alunos. 		<p>“O que aprendi”;</p>	<p>“O que aprendi”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco de notas para registrar algumas intervenções dos discentes.
---	--	-------------------------	---

Tabela 13 – Descrição da Sessão II

Primeiramente foram distribuídas por cada aluno 15 tiras de papel com a frase “Uma língua é uma casa” em 15 línguas diferentes (cf. Apêndice IV) sendo elas: a) Português; b) Alemão; c) Croata; d) Dinamarquês; e) Polaco; f) Espanhol; g) Neerlandês; h) Romeno; i) Sueco; j) Inglês; k) Checo; l) Norueguês; m) Eslovaco; n) Francês; o) Italiano.. A primeira tarefa, que consistia em rodear a palavra casa, de cada uma das 15 línguas. Todos os 14 alunos, subdivididos em seis grupos de dois a três elementos identificaram corretamente a palavra casa em cada uma das 15 línguas, revelando compreender, com bastante facilidade que a palavra “casa” estava sempre situada no mesmo local, em todas as frases.

Seguidamente, cada grupo de alunos tinha de agrupar as tiras usadas na tarefa anterior, tendo como critério a semelhança. Cada par ou trio podia fazer o número de grupos que achasse pertinente. Nenhum dos alunos conseguiu agrupar corretamente as 15 línguas, subdivididas em três grupos diferentes. Um dos grupos organizou as línguas em seis grupos diferentes, pois dividiu a família das línguas germânicas em dois grupos distintos. As línguas Românicas e Eslavas foram devidamente organizadas, com a exceção do Francês e Croata, respetivamente, que foram classificadas, cada uma delas, como um único grupo.

Quatro dos seis grupos de alunos organizaram as línguas em quatro grupos diferentes, identificando corretamente as línguas que pertenciam à família germânica. As línguas Eslavas e Românicas também foram devidamente

identificadas, com a exceção do Croata e Francês, que mais uma vez foram identificados como pertencendo a um grupo isolado das outras.

Houve, também, um grupo que identificou quatro grupos de línguas, pois apesar de ter seguido a mesma lógica dos restantes colegas e diferenciado o francês e o croata, considerou que estas línguas pertenciam à mesma família.

Após todos terem concluído a tarefa, a professora investigadora informou os alunos que apenas havia três grupos de línguas e solicitou-lhes que tentassem, novamente, agrupar as línguas. Com a exceção de dois grupos, todos os restantes conseguiram, nesta nova fase, agrupar corretamente as línguas. Os grupos que não foram capazes de agrupar as línguas devidamente, foram auxiliados, por um elemento de outro grupo, que lhes foi dando algumas dicas em relação à organização das línguas e conseguiram também concluir a tarefa dois de forma correta.

De uma forma global, o balanço desta tarefa é positivo uma vez que a maioria dos alunos conseguiu agrupar, sem grandes dificuldades, as línguas de acordo com as suas semelhanças, compreendendo assim a existência de elementos comuns (tais como a mesma construção frásica, as palavras idênticas, entre outros) entre as línguas que estavam a ser trabalhadas.

Após todas as tiras serem devidamente organizadas pelos intervenientes, a professora fez uma breve explicação à turma. Esta indicou que estes três grupos que tinham sido organizados na atividade anterior não eram nada mais que três famílias de línguas existentes na Europa. A professora também informou os alunos que seguidamente se iria realizar uma tarefa que tinha como objetivo construir três bairros, onde cada um deles representaria uma das famílias de línguas. Posto isto, a investigadora apresentou aos alunos 15 casas feitas em cartão com a frase “Uma língua é uma casa” (cf. Apêndice V) nas línguas que haviam sido trabalhadas com as tiras. No entanto, para além da frase, essa língua também estava devidamente identificada, sendo que a sua identificação estava no telhado da casa. Esta tarefa foi realizada coletivamente, ou seja, a cada um dos 15 intervenientes foi atribuída uma casa, sendo que começou por ser colocada a “casinha do Português” e estes tinham de colocar a casa no bairro de línguas -a que esta pertencesse. A investigadora não interveio nesta situação, pois sempre

que um discente colocava incorretamente uma casa num bairro, os restantes corrigiam-no rapidamente. Após a tarefa ter sido concluída, a docente explicou que estes três bairros das famílias de línguas (cf. Apêndice VI) se denominavam por: a) o bairro das línguas Românicas; b) o bairro das línguas Germânicas; c) o bairro das línguas Eslavas.

Dando seguimento às tarefas anteriores, nesta tarefa, de caráter individual, foi distribuída uma folha com a frase “Uma língua é uma casa” nas 15 línguas anteriormente trabalhadas, e para cada uma os alunos tinham que identificar a que grupo de línguas esta pertencia (cf. Apêndice VII). Na folha da tarefa também estavam indicadas as famílias de línguas existentes na Europa, sendo que às três famílias de línguas anteriormente trabalhadas se adicionava as famílias das línguas Celtas. Após a docente fazer a explicação sobre o local de origem desta família de línguas e indicar algumas, os alunos iniciaram a tarefa. Depois de terem realizado a tarefa, a folha foi recolhida pela investigadora.

Analisando as respostas dadas pelos alunos, verifica-se que dos quinze participantes, nove identificaram corretamente a família a que pertencia cada uma das 15 línguas. Um aluno indicou acertadamente a família de 14 línguas, outros 11, outros seis. Houve um aluno que apenas conseguiu identificar uma família de línguas corretamente e outro que não fez nenhuma identificação correta, pois não compreendeu o que lhe era pedido e tentou identificar as línguas em que cada frase estava.

A maioria dos alunos não revelou dificuldade na realização desta tarefa, na medida em que esta estava devidamente articulada com as anteriores que contribuíram para a construção do conhecimento linguístico dos discentes. Note-se que também ficou devidamente esclarecido com os alunos que apesar de existirem estas quatro famílias de línguas, há outras línguas, como o Grego e o Turco, que não pertencem a nenhuma destas famílias de línguas

A última tarefa da segunda sessão, “O que aprendi...” (cf. Apêndice VIII), consistia em escrever aquilo que cada aluno aprendeu com a mesma, para que se fizesse o levantamento das aprendizagens que os alunos julgavam ter realizado. O seguinte quadro corresponde às respostas dadas pelos 15 alunos. Dos alunos que realizaram a tarefa, quatro consideraram terem ganho consciência sobre a

existência de famílias de línguas na Europa. Dois dos alunos indicam terem aprendido que existem parecenças entre as línguas. Não obstante, há cinco alunos que para além de terem ganhado consciências sobre a existência de famílias de línguas na Europa, também reconheceram a existência de semelhanças entre elas. Apenas um aluno considera ter ganhado conhecimentos sobre a diversidade linguística existente na Europa, outro considera ter aprendido a comparar as línguas e ainda um considerou ter aprendido não só a comparar, como também a agrupar línguas da Europa.

2.3- Sessão III

<u>Objetivos</u>	<u>Línguas utilizadas</u>	<u>Materiais</u>	<u>Recolha</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para as semelhanças existentes entre algumas línguas românicas; • Identificar algumas línguas românicas; • Identificar a mesma palavra em cinco línguas românicas; • Realizar o levantamento das representações 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Francês; • Italiano; • Espanhol; • Romeno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “<i>Ter um amigo é maravilhos o</i>” em cinco línguas diferentes. • Guião de leitura do poema “<i>Ter um amigo é maravilhos o</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha do guião de leitura “<i>Ter um amigo é maravilho so</i>” • Bloco de notas para registar algumas intervenções dos discentes.

s dos alunos de outras línguas românicas através do desenho.			
---	--	--	--

Tabela 14 – Descrição da Sessão III

A presente sessão teve como ponto de partida um excerto adaptado do “Ter um amigo é Maravilhoso” de Sofia de Mello Breyner” (cf. Apêndice IX), que foi traduzido do Português para outras cinco línguas Românicas (Romeno, Espanhol, Francês e Italiano), os alunos tinham que responder a um guião de leitura (cf. Apêndice X), onde tinham sete tarefas para elaborar. Todas estas tarefas pretendiam que os alunos compreendessem a semelhança entre as línguas Românicas. Seguidamente será feita a análise das respostas às mesmas, com a exceção da primeira, onde era apenas solicitado aos alunos que indicassem o tema do texto.

Primeiramente os discentes eram questionados quanto ao número de línguas em que o poema estava escrito. Dos 14 alunos que realizaram o guião de leitura da obra “Ter um amigo é maravilhoso”, dez indicaram, corretamente, que o poema estava escrito em cinco línguas. Houve um aluno que identificou apenas três línguas no texto lírico, outro que identificou seis e ainda dois alunos indicaram que o poema estava escrito em 14 diferentes línguas.

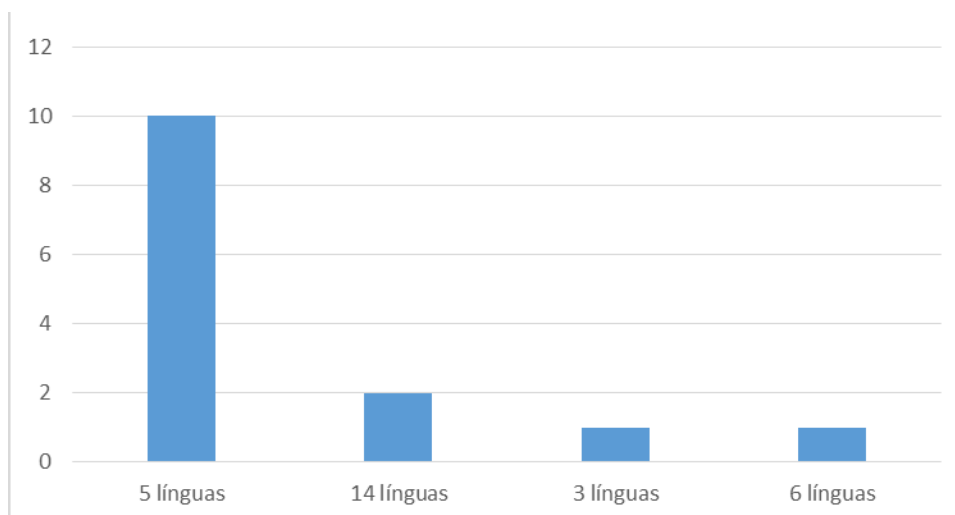


Gráfico 17 – Número de línguas em que está escrito o poema

Para além de terem de indicar o número de línguas em que o poema estava escrito, os alunos também tinham de designar as línguas que conseguissem identificar.

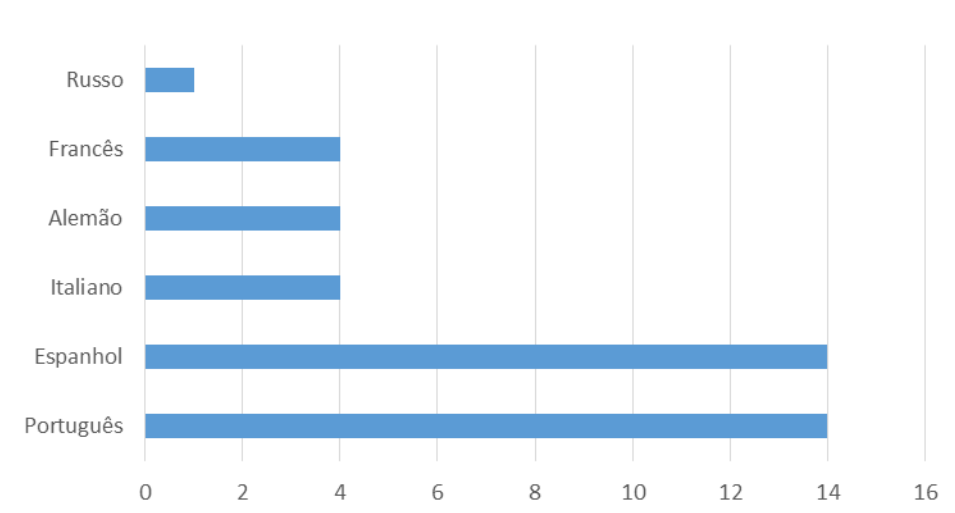


Gráfico 18 – Línguas identificadas pelos discentes

Dos 14 discentes a responder a esta questão, todos identificaram a língua Portuguesa e a Espanhola, uma vez que os alunos têm conhecimento da sua existência e proximidade com o Português. Quatro alunos identificaram a língua Italiana e também o Francês, línguas estas que também são semelhantes ao Português mas não tão idênticas nem próximas geograficamente como o Espanhol. Ninguém identificou a língua Romena, sendo que este facto deve-se pelo desconhecimento total da existência da mesma. Houve dois alunos que identificaram línguas que não estavam presentes no texto poético, tais como o

Russo e o Alemão. Uma vez que não conseguiam identificar em que língua estava escrito o excerto do poema, nomeadamente o excerto em Romeno, identificaram as línguas suprarreferidas, demonstrando, novamente, o seu fraco conhecimento linguístico.

Seguidamente, era solicitado aos alunos que identificassem a palavra amigo nas cinco línguas presentes no texto (*amigo, prieten, amigo, ami, amico*).. Houve três alunos a identificarem incorretamente a palavra amigo (referiram: *merveilleux, casi, adevarat e gentil*).

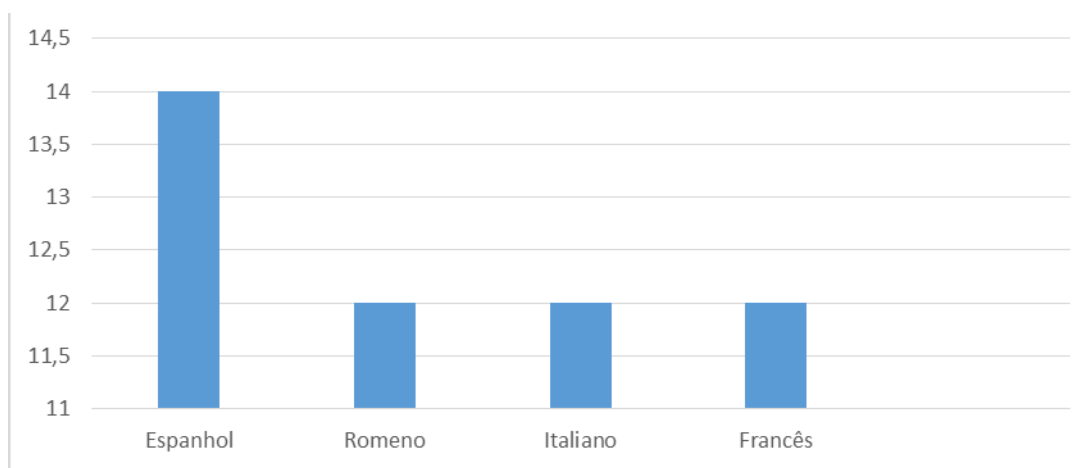


Gráfico 19 – Número de discentes que identificou corretamente a palavra amigo

Todos os alunos identificaram a palavra amigo em Espanhol, pelas razões que já se referiu anteriormente e pelo facto de se escrever exatamente da mesma forma em Português. 12 dos alunos identificaram a palavra amigo não só em Romeno, como também em Italiano e Francês. Note-se que a palavra tanto em Italiano como em Francês tem semelhanças com o Português, o que facilitou a identificação aos alunos. No que concerne à palavra amigo em Romeno, esta foi identificada através da sua posição na frase, uma vez que os alunos conseguiram compreender logo esta regularidade.

Após identificarem a palavra amigo, seguia-se a identificação da palavra bonita nas várias línguas do texto.

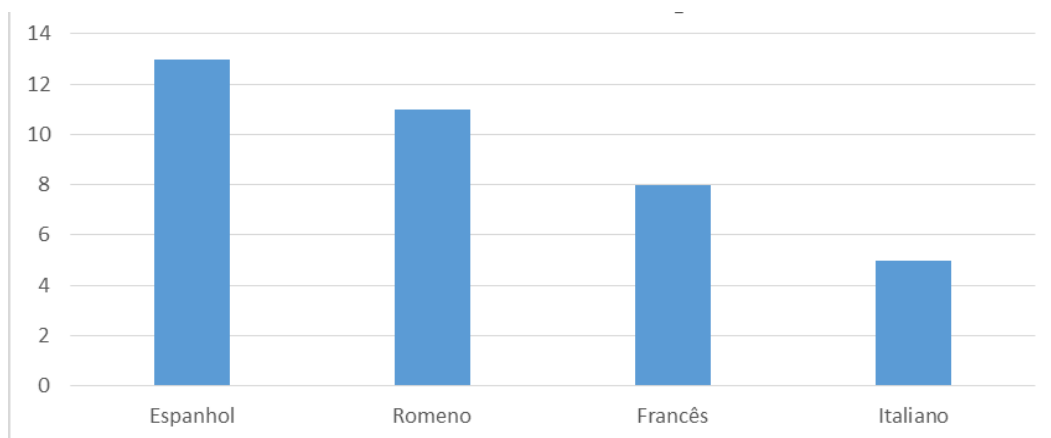


Gráfico 20 – Número de discentes que identificou corretamente a palavra bonita em cada língua

Dos 14 alunos que participaram no “Guião de Leitura”, 13 identificaram corretamente a palavra bonita em Espanhol, uma vez que esta é igual em Português. 11 identificaram a palavra bonita em Romeno, mais uma vez através do método de comparar o local das palavras na frase em ambas as línguas. Oito indicaram corretamente a palavra bonita em Francês, através do método anteriormente referido e cinco em Italiano, podendo estes ter encontrado a palavra por a julgarem idêntica ao Português. Apenas cinco alunos identificaram corretamente a palavra bonita em Italiano, pois contrariamente ao ocorrido com as outras línguas, o adjetivo troca de lugar com o nome e a maioria dos alunos identificaram o nome “palavra” e não o adjetivo “bonita”.

À semelhança do ocorrido na questão anterior, houve sete alunos que identificaram incorretamente a palavra amigo, evidenciando outras palavras, tais como *mot*, *meraviglioso*, *merveilleux*, *cuvat*, *seul*, *ami*, *migliori*, *presque* e *singur*, o que revela que não conseguiram encontrar semelhanças entre as línguas nem tampouco comparar os seus lugares na frase.

Seguidamente os alunos tinham de identificar, com uma chaveta azul, um verso que contivesse a língua que estes julgassem ser a mais semelhante à Portuguesa. Todos os alunos identificaram o Espanhol como língua mais parecida com o Português. Acredita-se que este facto se pode prender não só pelos alunos já terem conhecimento de que o Espanhol e o Português pertencem à mesma família de línguas e têm muitas palavras em comum, mas também pelo facto de

ser uma língua que, por estar mais próxima geograficamente, incentiva também a que haja um maior contacto e proximidade com ela, por parte dos discentes.

Após identificarem um verso que continha a língua que consideravam ser mais parecida com o Português, os discentes tinham de identificar, com uma chaveta a vermelho, o verso que contivesse a língua que estes considerassem ser a menos idêntica ao Português.

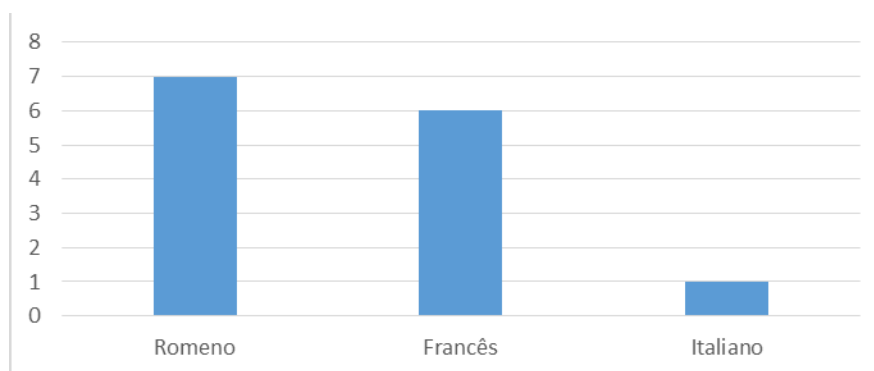


Gráfico 21 – Língua considerada pelos alunos a menos parecida com o Português

Metade dos alunos identificaram o Romeno como a língua menos parecida com o Português, uma vez que tiveram bastantes dificuldades em encontrar semelhanças entre ambas as línguas e também porque este foi dos primeiros contactos que se julgaram que estes tenham tido como língua Romena. No entanto, há alunos que não consideraram o Romeno como a língua do texto que menos semelhanças tem com o Português: seis alunos consideraram o Francês a língua menos parecida e um aluno o Italiano, uma vez que esta língua por vezes troca a construção das frases a semelhança da localização das palavras na frase deixa de ser linear.

Na última questão do “Guião de Leitura”, os alunos tinham de escolher uma das línguas presentes no poema e desenharem-se como se fossem um falante dessa língua. Metade dos alunos desenhou-se enquanto falante da língua Espanhola, três discentes desenharam-se como falantes de Romeno e outros três de Italiano. Houve, ainda, três alunos que se desenharam enquanto falantes de Francês. Somente um aluno não identificou devidamente a língua em que estava a falar.

Para facilitar a identificação da língua em que os alunos se desenharam, estes escreveram balões de conversação nas imagens elaboradas. Como não sabiam falar as línguas, os discentes fizeram pesquisas na *internet* e procuraram traduzir as frases que pretendiam colocar nos balões de conversação. Houve também alunos que usaram frases presentes no texto poético. A aluna que fala Francês fluentemente desenhou-se a si mesma, com a roupa que levava no dia, a fazer uma saudação nessa língua.

A única discente que escolheu desenhar-se em língua Italiana, desenhou-se numa pizzeria, associando assim a língua às imagens culturais que possui dela. Houve, ainda, uma discente que se desenhou, juntamente com uma saudação inicial em Francês, por baixo do Arco do Triunfo, por associar esse local à mãe. Não foi possível identificar a língua em que uma aluna se desenhou, pois não há quaisquer balões de conversação nem alusões à cultura desse língua.

Em suma, sempre que os alunos não tinham conhecimentos culturais de uma destas línguas, procuravam traduzir palavras e criar diálogos, dentro do seu desenho, mostrando que a língua é um objeto muito importante e característico de um indivíduo. No entanto, há alunos que resolveram desenhar-se em torno daquilo que se denomina por “elementos culturais” de um país, tais como os monumentos mais célebres, a gastronomia mais conhecida, entre outros. Isto comprova que associam essa língua àqueles países, não tendo consciência, muitas vezes, da existência de outros países que falam essa mesma língua. Note-se o caso da aluna que fala fluentemente Francês, que não associou essa língua a elementos culturais da França, uma vez que esta é de origem Suíça e foi nesse mesmo país que aprendeu a falar a língua suprarreferida.

2.4- Sessão IV

<u>Objetivos</u>	<u>Línguas usadas</u>	<u>Materiais utilizados</u>	<u>Recolha</u>
<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar para a diversidade linguística 	<ul style="list-style-type: none"> Português; Francês; Italiano; Espanhol; 	<ul style="list-style-type: none"> Tarefa “Frozen – let it go em 24 línguas”; 	<ul style="list-style-type: none"> Recolha da folha com a tarefa ”

<p>existente na Europa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para as semelhanças existentes entre algumas línguas românicas; • Identificar algumas línguas românicas; • Realizar o levantamento o de palavras de outras línguas românicas semelhantes ao Português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Romeno; • Lituano; • Polaco; • Checo; • Neerlandês; • Estoniano; • Catalão; • Flamengo; • Eslovaco; • Húngaro; • Grego; • Ucraniano; • Letão; • Norueguês; • Russo; • Sueco; • Alemão; • Islandês; • Dinamarquês; • Sérvio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa “Adivinha as palavras com a Violleta”. 	<p>Frozen – let it go em 24 línguas”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha da folha com a tarefa “Adivinha as palavras com a Violleta”. • Bloco de Notas;
---	--	---	---

Tabela 15 – Descrição da Sessão IV

Uma vez que a terceira sessão se baseava na identificação das semelhanças entre línguas Românicas através da análise de elementos escritos, (neste caso o poema) a quarta sessão baseava-se na identificação desta mesma família de línguas mas através das semelhanças auditivas existentes entre as línguas. Primeiramente foi distribuída uma tarefa (cf. Apêndice XII) que continha

24 línguas europeias. A cada uma dessas línguas correspondia um pequeno quadrado. Os alunos tinham que escutar a música “Let it go” do filme *Frozen*, em 24 línguas europeias diferentes, e à medida que a música ia mudando de língua, a professora investigadora ia indicando aos alunos de que língua se tratava. Estes ouviam a música nessa língua e, caso considerassem que esta fosse idêntica ao Português, colocavam uma cruz no quadrado que fosse correspondente a essa língua. O seguinte gráfico representa as respostas dadas pelos alunos.

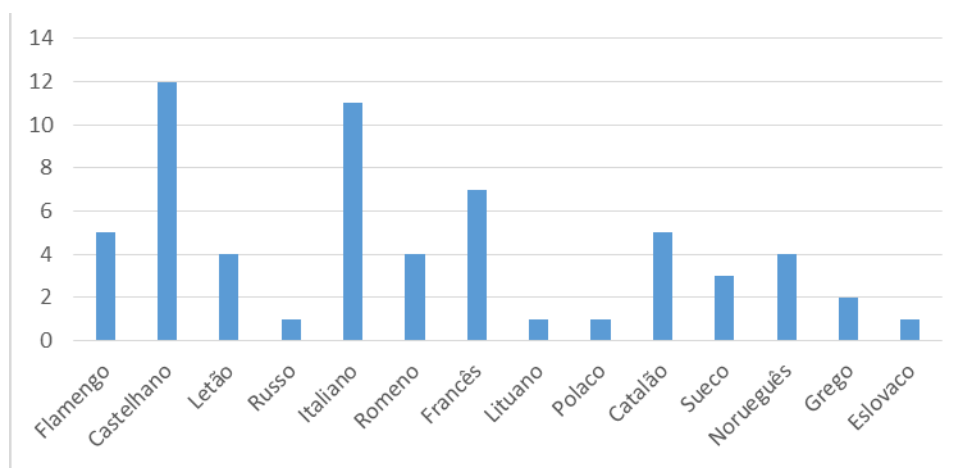


Gráfico 22 – Línguas que os alunos consideraram semelhantes ao Português

Dos 15 alunos que participaram nesta atividade, 12 identificaram o Espanhol como uma língua parecida com o Português. A estas seguiu-se o Italiano com 11 discentes a identificarem-na como idêntica ao Português, o Francês com sete, o Flamengo e Catalão com cinco, o Letão, o Romeno e o Norueguês com quatro, o Sueco com três, o Grego com dois e o Russo, Lituano, Polaco e Eslovaco com apenas um aluno.

Apesar de o Catalão ser uma Língua Românica e de não ter sido trabalhada com os alunos até então, cinco alunos tiveram a capacidade de a indicar como uma língua semelhante ao Português, demonstrando sensibilidade para compreender a semelhança entre elas-

Nesta tarefa os alunos ouviam a música “No meu mundo” da Violetta primeiro em Espanhol, seguindo-se o Francês, o Italiano e o Romeno. O primeiro exercício desta tarefa consistia em conseguir identificar a língua em que a música estava a ser cantada.

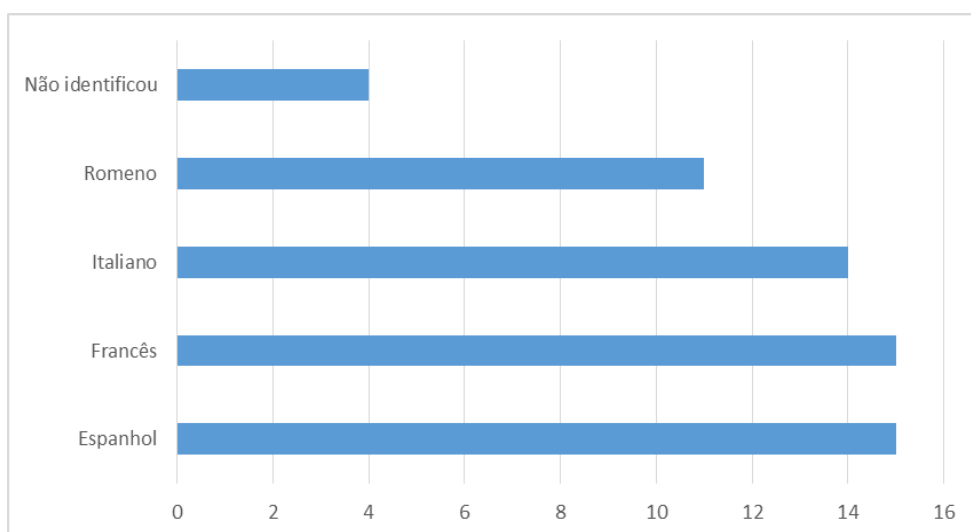


Gráfico 23 – Línguas que os alunos identificaram corretamente

Todos os alunos participantes identificaram, com alguma facilidade, as línguas Espanhola e Francesa. Apenas um aluno não conseguiu identificar a língua Italiana. Alguns alunos confundiram, inicialmente, o Italiano com o Espanhol, mas como já tinham identificado esta segunda língua foi necessário refletirem até compreenderem que se tratava da língua Italiana. 11 alunos conseguiram identificar o Romeno e outros três não tiveram essa capacidade.

Os alunos tiveram alguma facilidade em identificar as línguas, pois na primeira sessão, a de apresentação, ficaram bem informados acerca de quais as línguas Românicas que iam ser trabalhadas. Logo aquando da realização destas tarefas, mesmo sem a professora investigadora dizer nada, eles sabiam que línguas estavam a ser trabalhadas, conseguindo identificar o Romeno por exclusão de partes.

A segunda tarefa desta atividade consistia em ouvir cada uma das músicas, separadamente, e para cada uma escreverem, em Português, as palavras que conseguissem compreender. Os discentes tinham, primeiramente, de identificar em que língua estava cada uma das quatro músicas. O seguinte gráfico representa as identificações realizadas pelos alunos.

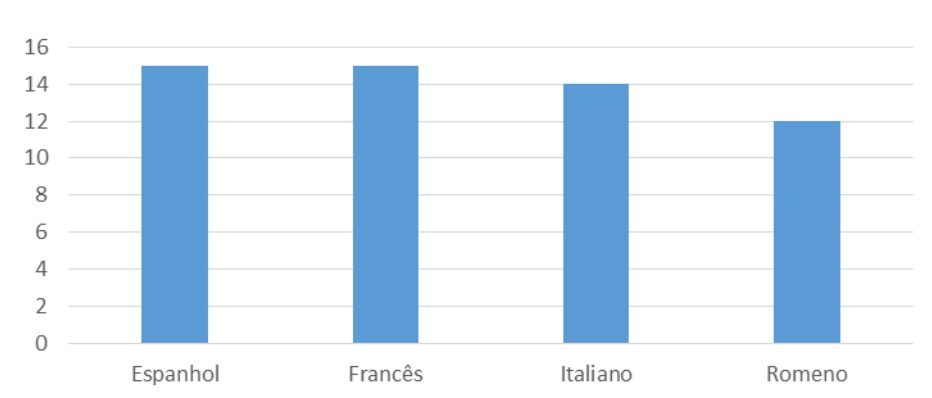


Gráfico 24 – Número de alunos que identificou corretamente cada língua

Como se pode verificar, todos os 15 alunos identificaram de forma correta as línguas Espanhola e Francesa de forma correta, apenas um aluno não conseguiu identificar o Italiano e três não conseguiram identificar a língua Romena.

A primeira música estava em Espanhol e os discentes conseguiram identificar corretamente 15 palavras. Houve dois alunos que não realizaram a tradução das palavras e nove palavras foram indevidamente identificadas. O gráfico seguinte retrata o levantamento de palavras na língua espanhola.

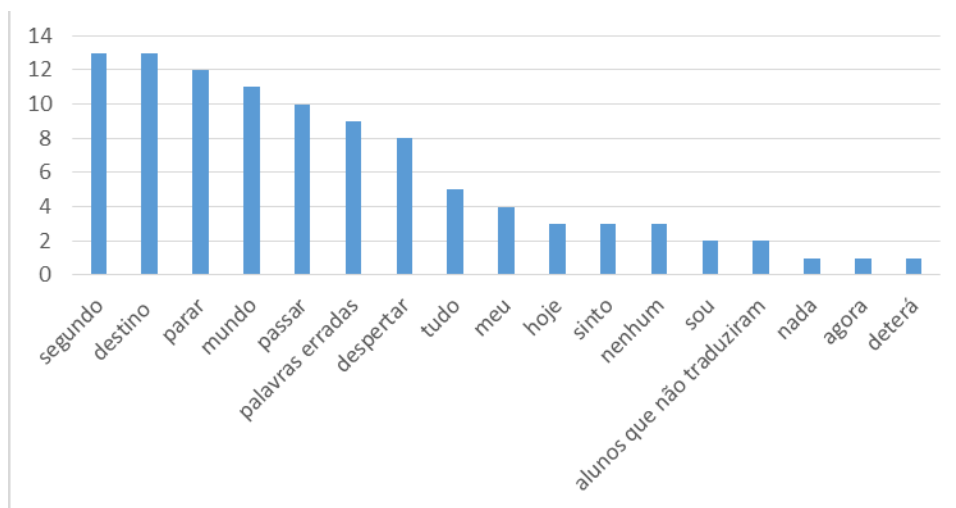


Gráfico 25 – Palavras descobertas na língua Espanhola

Como se pode verificar, 13 alunos identificaram as palavras “segundo” e destino, doze a palavra “parar”, 11 a palavra “mundo”, dez a palavra “passar”, oito a palavra “despertar”, cinco a palavra “tudo”, quatro a palavra “meu”. Três dos alunos também identificaram as palavras, “nenhum”, “hoje” e “sinto”, dois a palavra

“sou” e as palavras “nada”, “agora” e “deterá” foram identificadas apenas por um aluno, cada uma.

A segunda língua era o Francês e os alunos fizeram o levantamento de 19 palavras, tendo identificado doze palavras erradamente. Somente um aluno não realizou o exercício. O gráfico seguinte retrata as palavras identificadas pelos alunos, bem como o número de vezes que foram identificadas.

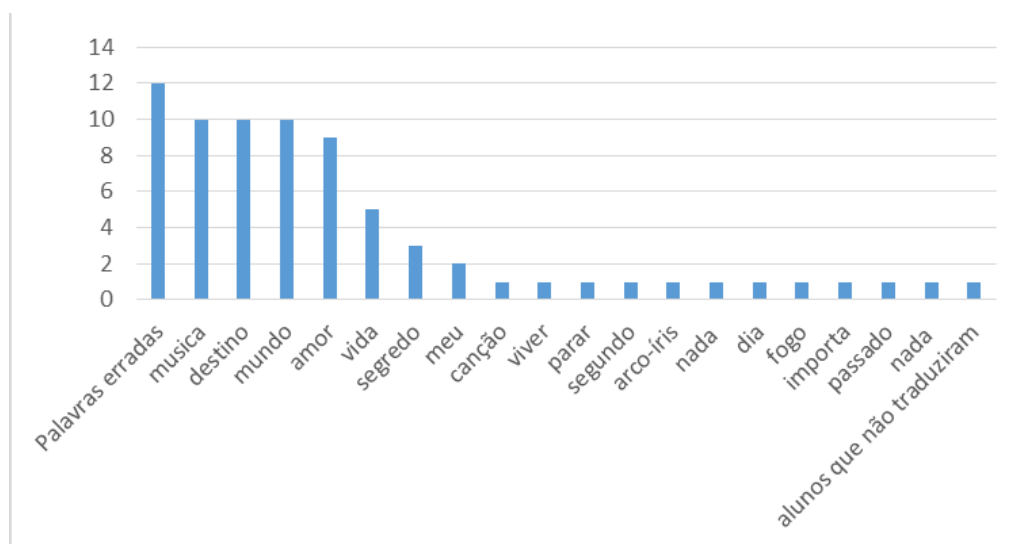


Gráfico 26 – Palavras descobertas na língua Francesa.

As palavras “música”, “mundo” e “destino” foram identificadas por dez alunos, nove alunos identificaram a palavra “amor”, cinco a palavra “vida” e três a palavra “segredo”. Houve também dois alunos que identificaram as palavras “meu” e “sintonia”, e as palavras “coração”, “viver”, “parar”, “segundo”, “arco-íris”, “nada”, “dia”, “fogo”, “importa”, “passado” e “nada” foram identificadas apenas por um aluno, cada uma.

A terceira língua a ser trabalhada neste exercício foi a Italiana. Os alunos identificaram devidamente dez palavras e indevidamente 12. Houve apenas um aluno que não realizou o exercício. O seguinte gráfico representa as palavras que os discentes enumeraram.

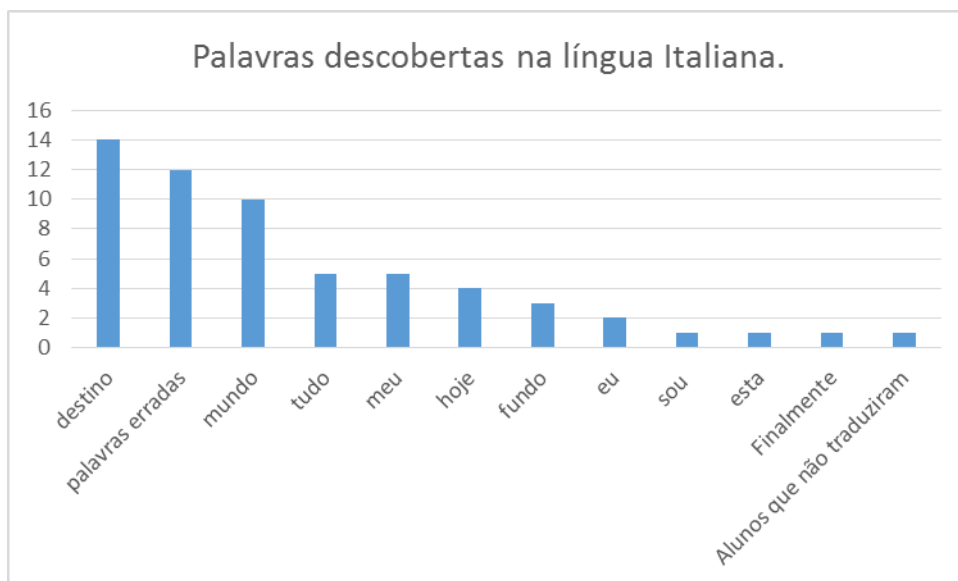


Gráfico 27 – Palavras descobertas na língua Italiana

Dos 16 alunos a realizar este exercício, 14 identificaram a palavra “destino”, dez a palavra “mundo”, cinco as palavras “meu” e “tudo” e quatro a palavra “hoje”. Três alunos identificaram a palavra “fundo” e as palavras “esta”, “sou” e “eu” foram identificadas por apenas um aluno, cada uma.

A última língua trabalhada neste exercício foi o Romeno. Houve apenas um discente que não realizou o exercício por não ter conseguido identificar quaisquer palavras, no entanto houve 16 palavras que foram identificadas de forma incorreta e somente quatro palavras foram devidamente identificadas. O seguinte gráfico ilustra o levantamento de palavras realizado pelos discentes.

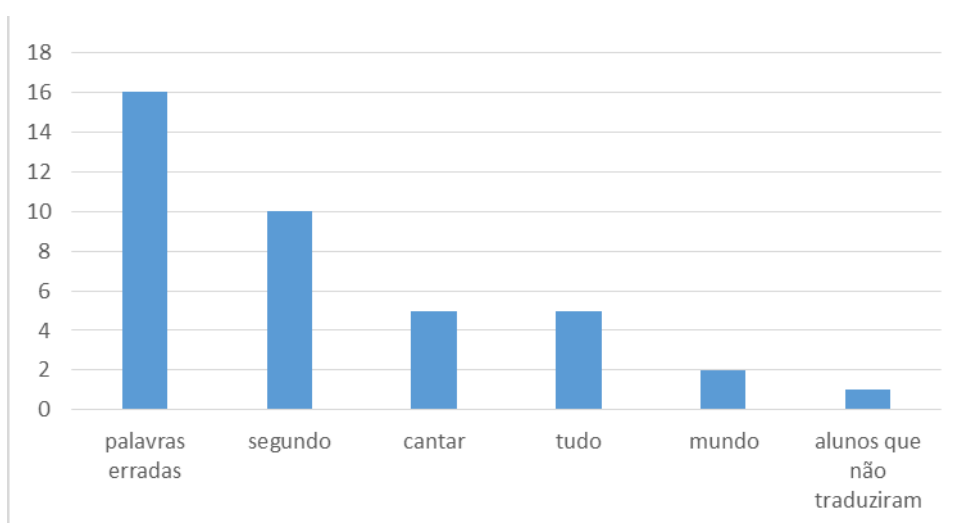


Gráfico 28 – Palavras descobertas na língua Romena.

Como se pode verificar, dez alunos identificaram a palavra segundo, e cinco as palavras cantar e tudo e dois as palavras mundo.

Refletindo sobre os resultados desta tarefa, conclui-se, novamente, que o Espanhol é a língua em que os alunos tem menos dificuldade em encontrar semelhanças, uma vez que têm algum contacto com ela e esta assemelha-se bastante com o Português. Contudo, verificamos que há uma grande variedade de palavras levantadas pelos alunos na língua Francesa, o que significa que apesar de mais distante, as semelhanças entre esta língua e o Português ocorrem. Note-se que o Francês em tempos foi a “Língua Franca” e que o contacto com ela era maior do que atualmente. Logo, os discentes, por norma e em contexto escolar têm maior proximidade e contacto com a língua Inglesa do que com a Francesa.

No que concerne ao Italiano, que até a esta fase era uma língua com que os alunos tinham pouco contacto, faz-se um balanço positivo das palavras enumeradas pelos alunos, uma vez que quase todos conseguiram identificar pelo menos uma palavra de forma correta, através da semelhança ao Português. Este exercício teve maior sucesso nesta língua comparativamente ao Francês e Romeno. Note-se que alguns dos discentes associaram esta língua ao Espanhol, e a presente tarefa incentivou-os a refletir e verificar que o Italiano também se assemelha ao Português.

No que concerne ao levantamento das palavras Romenas idênticas ao Português, este não foi tão bem sucedido como os anteriores, mas o balanço também é positivo: houve, pelo menos, dez alunos que conseguiram fazer o levantamento correto de pelo menos uma palavra Romena, através dos seus conhecimentos linguísticos a nível do Português, refletindo assim, que esta língua, apesar de mais distante do que as outras e recente no repertório linguístico de muitos dos discentes, também tem características semelhante ao Português.

Na última tarefa desta sessão, os alunos tinham de transcrever a frase “No meu mundo” nas línguas em que estavam a trabalhar. Dos 15 alunos que realizaram a tarefa 2b, todos fizeram a transcrição da frase “No meu mundo” em Espanhol, Francês e Italiano. Apenas um aluno não transcreveu a frase em

Romeno. Dos 15 alunos que transcreveram a frase em Espanhol, sete fizeram-no corretamente, sem quaisquer erros ortográficos. Dos 15 discentes que efetuaram a tradução em Francês, dois alunos conseguiram transcrever corretamente a frase “No meu mundo”. Houve também quatro alunos que conseguiram fazer a transcrição correta da frase em Italiano. Nenhum dos alunos conseguiu fazer a transcrição correta da frase em Romeno.

Apesar de nem sempre terem conseguido fazer a transcrição da frase para as quatro línguas de forma correta, a maioria dos alunos fez uma transcrição muito próxima do transcrevendo para Espanhol “*En my mundo*”, “*Da mon monde*”, em francês, “*Nel mi mondo*” em Italiano e “*An numea mea*” em Romeno.

Note-se que esta tarefa exigia bastante dos alunos, uma vez que eles tinham de conseguir escrever numa língua que não dominam e que tinham acabado de ouvir. Posto isto, o balanço global da tarefa é positivo, uma vez que a maioria conseguiu escrever corretamente a frase em Espanhol e alguns conseguiram fazê-lo e em Francês e Italiano, comprovando a si mesmos a sua capacidade plurilingue. Note-se que muitos alunos estiveram próximos da transcrição correta.

3. Síntese global dos resultados

No presente capítulo foi realizada a análise dos dados obtidos. Optou-se apenas por categorizar somente os inquéritos por questionário inicial e final na medida em que as restantes tarefas que foram realizadas estão devidamente articuladas entre si e a sua categorização iria desvanecer esta articulação. Posto isto, foi decidido não se categorizar e sim fazer uma análise reflexiva na íntegra.

De uma forma sucinta, pode-se afirmar que, no que concerne aos conhecimentos linguísticos dos alunos, estes eram muito escassos, considerando, por exemplo que o Americano era uma língua, bem como o Moçambicano e o Brasileiro. Foi, também, notório o pouco conhecimento sobre a diversidade linguística existente no mundo.

Relativamente às representações das línguas por parte dos intervenientes, eram também medíocres, mas foram evoluindo positivamente ao longo do

projeto de intervenção. Note-se que, por exemplo, houve alunos que indicaram, no primeiro inquérito por questionário que não existiam línguas parecidas com o Português, contundo no último inquérito por questionário apenas um aluno tinha essa opinião formada.

No que concerne às práticas linguísticas, a maioria dos alunos considerava saber falar duas línguas, sendo elas o Português e o Inglês. Como já foi referido anteriormente cinco dos alunos estão integrados numa turma de ensino bilíngue, pelo que dominam já termos técnicos da língua inglesa.

Tendo como foco de reflexão a segunda, terceira e quarta sessões torna-se notório o desenvolvimento dos discentes, que foram captando as informações que lhes eram transmitidas e construindo conhecimento que foi sendo complementado com o desenrolar das tarefas. Os objetivos pressupostos em cada uma das sessões foram sendo cumpridos, tendo estas contribuído não só para sensibilizar para a diversidade linguística e incrementar o conhecimento linguístico, como também para consciencializar os alunos das semelhanças existentes entre as línguas.

Estes aspetos positivos e também os menos positivos inerentes à análise dos resultados obtidos, serão novamente abordados no capítulo V, alusivo às conclusões finais do presente projeto.

Capitulo IV - Conclusões

IV- Conclusões

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o estudo desenvolvido e evidenciar alguns dos aspetos que mais se destacaram na elaboração deste relatório. Note-se que no início do estudo foi estipulada a questão de investigação: *“Qual o contributo de um projeto de educação plurilingue numa sala de estudos?”*, associada ao objetivo de investigação *“compreender a importância das salas de estudo no desenvolvimento plurilingue e qual o papel das salas de estudo na sensibilização à diversidade linguística”*.

Para atingir os objetivos e a questão proposta foi preparado e implementado um projeto de intervenção desenvolvido para o 5.º ano de escolaridade onde se trabalhava a sensibilização à diversidade linguística e a competência plurilingue. Contudo este projeto, ainda por germinar, já se mostrava ambicioso, pois pretendia ir além de tudo aquilo que já tinha sido realizado: o contexto de intervenção não seria o usual - confinado a uma escola - limitado por horários, pressionado por conteúdos que precisam de ser ensinados.

Note-se que quando a professora investigadora frequentou a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, tentou implementar o seu projeto plurilingue com uma turma com a qual exercia a prática. No entanto, como se tratava de uma investigação-ação não lhe foi disponibilizado tempo por parte dos professores das disciplinas onde esta exercia a prática. Apesar de ter tentado implementar o projeto no clube de línguas da escola e na disciplina de Educação para a Cidadania (de uma das turmas onde realizava a Prática Pedagógica Supervisionada), não lhe foi possível desenvolver o mesmo em ambas. O clube de línguas não tinha um número elevado de alunos e a assiduidade dos mesmos era fraca. Já na disciplina de Educação Para a Cidadania, apesar da disponibilidade da diretora de turma em permitir a realização do projeto, este não foi possível de realizar uma vez que a duração desta aula era de 45 minutos, e que por se tratar de uma turma (conflituosa), a diretora de turma via-se na obrigação de tentar resolver os problemas e conflitos da turma, não podendo dispensar a aula toda para implementação do projeto, o que fazia com que não houvesse tempo para o implementar de forma rigorosa.

A par da situação acima descrita, a professora investigadora equacionou e refletiu sobre a pouca continuidade e durabilidade que têm os estudos nestes contextos escolares. Foi então, e com o total aconselhamento da orientadora, que concluiu que o presente estudo se deveria desenvolver no Centro de Estudos onde a investigadora trabalhava e estava responsável pela sala de estudos do 5.º ano de escolaridade. Contudo, não era suficiente realizar materiais e implementar o projeto: primeiro era imprescindível que se tivesse bem presente os conceitos intimamente relacionados com o presente estudo, tais como sensibilização à diversidade linguística, plurilinguismo, didática do plurilinguismo, ensino não formal. Também era necessário investigar o que foi feito, até então, dentro desta área, em salas de estudo. No que respeita a este segundo aspeto, poucos estudos foram encontrados, uma vez que este é um contexto relativamente recente na sociedade.

No entanto, todos os investigadores da área da educação não formal evidenciavam que as salas de estudo deveriam complementar o trabalho da escola, e desta forma trabalhar as atitudes e valores dos alunos, uma vez que estão mais libertas de programas e currículos para cumprir. É com esta pertinência que se justifica a implementação do presente estudo no contexto suprarreferido. Posto isto, passou-se então para a fase de elaboração dos materiais e construção das sessões de intervenção e implementação do projeto, sempre acompanhadas pela orientadora. Esta implementação teve, como é natural, aspetos positivos e aspetos menos positivos, que irão ser seguidamente indicados.

No que concerne a aspetos positivos, deve-se realçar primeiramente a constante motivação da professora investigadora, uma vez que estava a implementar o projeto eleito pela mesma, na área que tinha nutrido gosto por trabalhar ainda enquanto aluna da licenciatura em Educação Básica. Posteriormente, é fulcral evidenciar a relação de empatia entre a investigadora e os intervenientes do projeto, que desde logo se mostraram disponíveis em participar no estudo e mantiveram o interesse no mesmo no decorrer de todas as

sessões e até depois delas, uma vez que já questionaram várias vezes quando se daria continuidade ao mesmo.

Mantendo o enfoque nos intervenientes, há que evidenciar as aprendizagens por eles realizadas no presente projeto, uma vez que os seus conhecimentos a nível linguístico no início do mesmo eram medíocres e no final passam a ser satisfatórias. Note-se que, para além dos intervenientes terem sido sensibilizados para a diversidade linguística existente no mundo, também foram desenvolvendo a sua competência plurilingue, especialmente através do trabalho com algumas línguas românicas. Este facto só vem comprovar o sucesso das sessões de intervenção associadas ao local do contexto onde as mesmas decorreram.

No entanto, há também que salientar as limitações do projeto, tais como o pouco conhecimento linguístico dos alunos, o que demonstra o fraco papel da escola na construção pessoal do indivíduo enquanto elemento de uma sociedade cada vez mais multicultural. As escolas pouco têm feito para preparar os seus alunos neste sentido, o que a professora investigadora considera grave, uma vez que é nela os alunos têm o contacto com as línguas e as aprendem, mas nada é feito para que se vejam as línguas como um todo que se complementa em vez de unidades curriculares isoladas. Relativamente à implementação do projeto, acredita-se que se podiam ter implementado mais sessões e feito mais atividades no âmbito do desenvolvimento da competência plurilingue dos inquiridos, facto que não aconteceu por receio da professora investigadora em tornar o projeto ainda mais ambicioso e tendo em consideração que o objetivo principal da sala de estudos é combater o insucesso dos alunos, e havia que trabalhar neste sentido. Contudo ficou a vontade de dar continuidade a este projeto.

No que concerne a aspetos menos positivos, o facto de até à data, não haver projetos deste tipo a decorrer em salas de estudo, não podendo a professora investigadora fundamentar-se teoricamente nesse sentido, e sentindo-se, por isso, mais insegura aquando da implementação do seu projeto. Outro aspeto que se considera menos positivo é a quantidade de dados que foi recolhida, e que não foi analisada da forma intensa (como por exemplo os desenhos realizados pelos alunos, onde se representavam enquanto indivíduos

de outro país) facto que pode facilmente ser ultrapassado através da continuidade do presente projeto.

Respondendo assim à questão de investigação, este projeto de educação plurilingue implementado numa sala de estudos é uma mais-valia, uma vez que evidência a potencialidade das salas de estudos para trabalhar neste tipo de projetos de intervenção e que faz com que as crianças se desenvolvam nesta área do plurilinguismo de uma forma bastante lúdica, libertas de qualquer tipo de avaliação ou recriminação. Posto isto, e tendo como referencia o primeiro objetivo de investigação pretendido, acredita-se que se se desenvolverem projetos no âmbito do plurilinguismo em salas de estudo, estas serão capazes de desenvolver esta competência nos seus alunos, bem como poderão, também, sensibilizá-los para diversidade linguística.

Resta salientar que o presente projeto não provocou mudanças significativas somente nos intervenientes, dado que estas atingiram também a professora investigadora, não só enquanto docente mas também a nível pessoal. Enquanto docente, quer trabalhe numa escola ou num contexto de educação não formal, esta irá fazer aquilo que lhe for possível para desenvolver a sensibilização à diversidade linguística e a competência plurilingue nos seus discentes. A investigadora tornou-se mais consciente sobre a necessidade de se desenvolverem não só trabalhos de investigação nesta área, como também medidas políticas que apelem no sentido de se trabalhar o plurilinguismo e a sensibilização à diversidade linguística.

Pessoalmente, a realização do presente relatório foi enriquecedora, uma vez que se compreendeu a complexidade envolvida na realização do mesmo, que promoveu na investigadora a sua autonomia, capacidade de reflexão, de resolução de problemas, entre outros. Pode-se, por isso, afirmar que este rigor e exigência requeridos para a elaboração de um relatório desta génese, fizeram da investigadora uma pessoa mais culta, melhor.

Nutriu-se também a vontade de dar continuidade a este projeto, acreditando-se que este seja o primeiro trabalho de investigação da professora. Na sua opinião, há que dar continuidade ao desenvolvimento de projetos em contextos não formais, por motivos suprarreferidos, tais como Salas de Estudo e

ATL. Uma sugestão feita com o intuito de dar continuidade ao presente projeto seria a de trabalhar, com o mesmo grupo de intervenientes, a intercompreensão em línguas românicas, uma vez que este grupo já teve contacto com estas línguas, o que facilitaria a sua integração e participação de forma motivada na investigação.

Pensa-se que o aspeto crucial do presente relatório consiste na promoção das salas de estudo enquanto locais potenciadores do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e que, por essa razão, devem ser alvo de investigação e de projetos de intervenção dos mais variados géneros.

Referências

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (Janeiro de 2013). *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)*. Obtido de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC): [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=perfil_do_aluno_1011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=perfil_do_aluno_1011.pdf)
- Alarcão. (2010). *A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal*. Universidade de Aveiro: LINGVARVM ARENA- VOL. 1.
- Almeida, J. C. (2001,). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia*.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. (2008). *Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement*. Genève: Georg Editeur.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Cadernos do LALE. Series Propostas. Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2011). *Intercompreensão e Didática de línguas* . Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (2007). *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: Princípios e Sugestões de Intervenção*

- Educativa*. Aveiro: Cadernos do LALE . Série Propostas. Universidade de Aveiro.
- Araújo, J. (2006). *Crianças: Sentadas! Trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
 - Bastos, G., & Bastos, S. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século.
 - Beacco, J. (2004). *L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique*. Italy: Parcours didactiques et perspectives éducatives, ynergies Italie.
 - Beacco, J.-C., Bryam, M., Coste, D., & Michael, F. (2007). *Plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
 - Bell, j. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
 - Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
 - Calvet, L.-J. (2001). *Identité et plurilinguisme* . Provence: Université de Provence.
 - Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) -Alguns contributos de investigação* . Universidade de Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação .
 - Candelier. (2004). *Janua Linguarum: The Gateway to Languages The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Kapfenberg: Council of Europa Publishing.

- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Cañellas, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 9-22.
- Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia Para a Auto Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Tours: Direction générale à la langue française et aux langues de France.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem. Ensino. Avaliação*. Porto: ASA.
- Conselho da Europa. (2003). *Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/Learning of Young People*,. Strasbourg: European Steering Committee for Youth (CDEJ).
- Conselho da Europa. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strausbourg: Council of Europe.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* . Lisboa: Livraria Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas Práticas Educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Singh, K. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a*

- UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.*
São Paulo: Cortez editora.
- Estatística, I. N. (25 de Junho de 2011). *Censos. INE. 2011.* Obtido de Censos. INE. 2011:
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS
 - Estatística, I. N. (25 de Junho de 2015). *INE.* Obtido de INE:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE
 - Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais- Educação para a Sexualidade on line. Dissertação de Mestrado.* Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
 - Ferrão Tavares, C. (1996). *Dimensões Formativas em Disciplinas do Ensino Básico – Línguas estrangeiras.* Lisboa: IIE.
 - Ferreira, A. (11 de dezembro de 2013). Obtido de Direção-geral de estatísticas da Educação e Ciência:
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=1_Pisa_2012_11_dez_2013.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=1_Pisa_2012_11_dez_2013.pdf)
 - Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Universidade do Minho.
 - Gonçalves, M. d. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar. Tese de Doutoramento.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Latorre, A. (2003). *La investigación Accion. Conocer y cambiar lá práctica educativa.* . España: Grao.

- Lessard-Hébert, Goyette, M., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M., & André. (1986). *M. E. D. A. -Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo,
- Machado, C. (2012). *Plurilinguismo e línguas românicas: estudo no 3º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matias, T. (2013). *Educação Não Formal- Importância das Salas de Estudo. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. . São Paulo: Cortez.
- Pinto, L. (2005). *Sobre a educação não formal*. Cadernos inducar- VOL.1.
- Plurilinguismo, O. E. (2009). *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Obtido de Observatório Europeu do Pluriinguismo: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Lettre_d_information/Lettre_31/lettre%20n%B031pt.pdf
- Sá, M. H. (2010). - *A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional*. Universidade de Aveiro.
- Santos, M. L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Senos, S. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos do 9.º ano do Concelho de Aveiro*. Aveiro: Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

- Taveira, M. C. (2004). *Sistema de Reacções do Cliente*. Universidade do Minho.
- Tuckman, B. (1978). *Conducting Educational Research*. Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich.
- UNESCO. (2015). *UNESCO*. Obtido de UNESCO.ORG: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à diversidade linguística- Um estudo numa turma. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 2*, pp. 9-25.

Apêndices

Apêndice I- Inquérito por questionário

No âmbito de uma dissertação de Mestrado de Ensino da Universidade de Aveiro, está a ser realizado um projeto no Inside- Conhecimento sem limites, que pretende sensibilizar para a diversidade linguística, através da competência intercompreensão entre línguas românicas. O questionário é a primeira fase deste projeto, pelo que deves responder às questões com a maior sinceridade possível e não deixes respostas por dar.

Questionário

Nome: _____ Idade: _____

1. Assinala com uma X as línguas que falas?

☐ Português ☐ Francês ☐ Inglês ☐ Espanhol ☐ Alemão ☐ Outra/qual: _____

2. Indica, por ordem de interesse, quais as línguas que gostavas de aprender.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

3. Indica, por ordem as línguas que consideras mais importantes.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

3.1. Indica a razão pela qual consideraste essas línguas mais importantes.

4. Indica, por ordem, as línguas que consideras serem mais parecidas com o português.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

4.1- Atribui 3 características à língua que consideraste ser a mais parecida com o português.

1. _____ 2. _____ 3. _____

5. Indica, por ordem, as línguas que consideras serem menos parecidas com o português.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

5.1- Atribui 3 características à língua que consideraste ser menos parecida com o português.

1. _____ 2. _____ 3. _____

6. Indica, justificando, uma razão pela qual usarias uma língua que não a portuguesa.

7. Selecciona com uma X as línguas que julgas já ter ouvido falar.

☐ Romeno ☐ Francês ☐ Espanhol ☐ Italiano

8. Assinala, com uma X, as afirmações com as quais concordas.

- ☐ Não há línguas parecidas com o português porque todas as línguas são diferentes.
- ☐ Apesar de todas as línguas serem diferentes, existem línguas que têm parecenças com o português.
- ☐ O inglês é uma língua semelhante ao português.
- ☐ O espanhol é uma língua semelhante ao português.
- ☐ O romeno é uma língua semelhante ao português.
- ☐ O italiano é uma língua semelhante ao português.

9- Consideras que é importante aprender línguas? Porquê?

10- Quantas línguas existem no mundo? _____

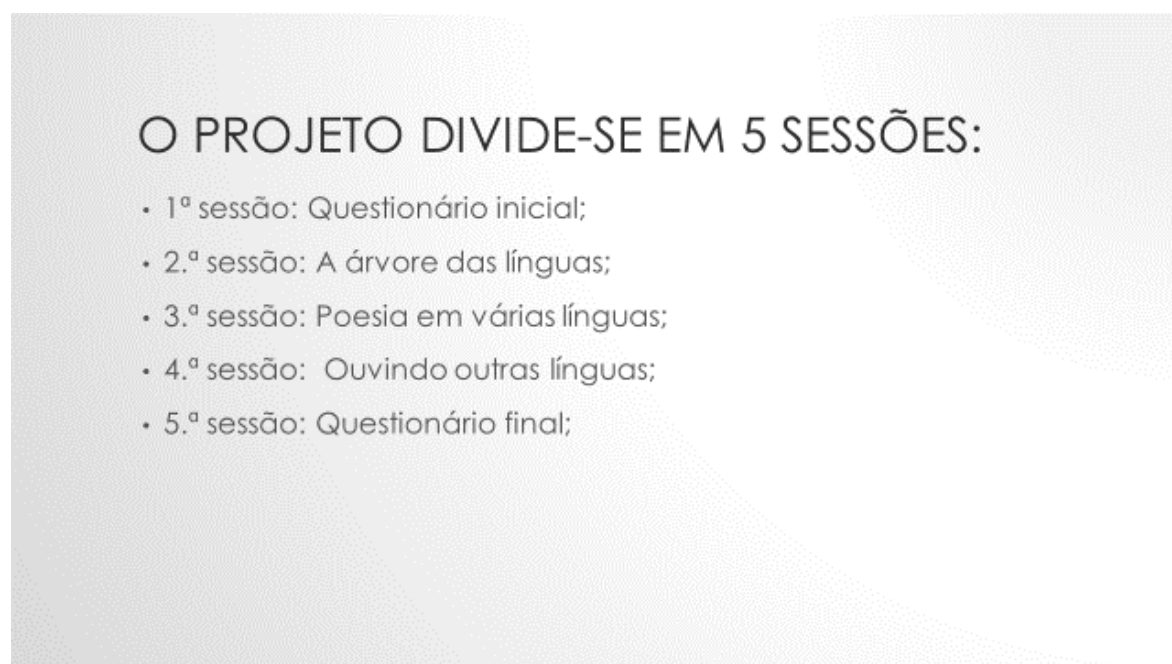
11- Quantas línguas existem na Europa? _____

12- Indica com uma X a tua opinião sobre este questionário.

- ☐ Muito interessante
- ☐ Interessante
- ☐ Pouco interessante
- ☐ Nada interessante

Obrigada pela tua participação!

Apêndice II- Apresentação PowerPoint



Adivinha a língua...

Frase	Língua
Olá! tudo bem contigo?	Português
Hello! how are you?	
¡ Hola! ¿Cómo estás?	
Salut! Comment vas-tu?	
Hallo! Wie geht es dir?	
你好！你好嗎？	
Привет! Как жизнь?	
Ciao! Come stai?	
Γεια σου! Πώς είσαι?	
مرحباً! كيف حالك؟	
bună! ce mai faci?	

Frase	Língua
Olá! tudo bem contigo?	Português
Hello! how are you?	Inglês
¡ Hola! ¿Cómo estás?	Espanhol
Salut! Comment vas-tu?	Francês
Hallo! Wie geht es dir?	Alemão
你好！你好嗎？	Mandarim
Привет! Как жизнь?	Russo
Ciao! Come stai?	Italiano
Γεια σου! Πώς είσαι?	Grego
مرحباً! كيف حالك؟	Árabe
bună! ce mai faci?	Romeno

LÍNGUAS EXISTENTES NO MUNDO

- No mundo existem cerca de 6 702 línguas/ dialetos.
- Na europa são faladas mais de 60 línguas.

EXEMPLO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

- <https://www.youtube.com/watch?v=vJlwjZFrlY>

Apêndice III – Adivinha a língua

Frase	Língua
Olá! tudo bem contigo?	Português
Hello! how are you?	
¡ Hola! ¿Cómo estás?	
Salut! Comment vas-tu?	
Hallo! Wie geht es dir?	
你好！你好嗎？	
Привет! Как жизнь?	
Ciao! Come stai?	
Γεια σου! Πώς είσαι?	
مرحباً! كيف حالك؟	
bună! ce mai faci?	

Apêndice IV- Tiras com a frase “Uma língua é uma casa” em 15 línguas

1.Uma língua é uma casa.
2.Eine Sprache ist ein Haus.
3.Jezik je kuća.
4.Et sprog er et hus.
5.Język jest dom.
6.Una lingua es una casa.
7.Een taal is een huis.
8.O limbă este o casa.
9.Ett språk är ett hus.
10.Una lingua es una casa.
11.Jazyk je dům.
12.Et sprog er et hus.
13.Jazyk je dom.
14.Une langue est une maison.
15.Una lingua è una casa

Apêndice V- Casas das línguas



Apêndice VI- Bairros das línguas



Apêndice VII- Adivinha a família de línguas

A seguinte tabela tem uma frase traduzida para várias línguas europeias.
Adivinha a família da língua...

Frase	Família de línguas
Uma língua é uma casa.	
Eine Sprache ist ein Haus.	
Jezik je kuća.	
Et sprog er et hus.	
Język jest dom.	
Una lengua es una casa.	
Een taal is een huis.	
O limbă este o casa.	
Ett språk är ett hus.	
Una lingua es una casa.	
Jazyk je dům.	
Et sprog er et hus.	
Jazyk je dom.	
Une langue est une maison.	
Una lingua è una casa	

Nome: _____

Famílias de Línguas da Europa:

- Eslavas;
- Românicas;
- Germânicas;
- Celtas.
- Há línguas que não se inserem em nenhuma destas famílias que são chamadas de línguas isoladas, como o Grego.
- Há línguas na Europa como o Finlandês, o Turco, o Basco, o Estoniano e o Turco que não pertencem a nenhum destes grupos.

Apêndice VIII- Tira “ O que aprendi”

O que aprendi...

Apêndice IX- Poema em cinco línguas

Ter um amigo é maravilhoso

Ter um amigo
É maravilhoso

Nunca se está realmente só
Quando se tem um amigo.

Amigo é uma palavra bonita
É quase
A melhor palavra.

Am un prieten
Este minunat

Nu sunteți niciodată cu adevărat
singur
Când le-ați luat un prieten.

Prieten este un cuvânt frumos
Este aproape
Cel mai bun cuvânt.

Tener un amigo
es maravilloso

Nunca estamos realmente solos
Cuando si tiene un amigo.

Amigo es una palabra bonita
És casi
La mejor palabra.

Avoir un ami
est merveilleux

Vous n'êtes jamais vraiment seul

Quand vous avez un ami.

Un ami est un mot gentil
C'est presque
Le meilleur mot.

Avere un amico
È meraviglioso

Non si è mai veramente da solo
Quando hai un amico.

Amico è una bella parola
È quasi
La parola migliore.

Sophia de Mello Breyner
(adaptado)

1) Qual é o tema do texto poético?

2) O texto poético encontra-se escrito em línguas diferentes.

2.1) Em quantas línguas está escrito?

2.2) Identifica-as.

3) O texto poético encontra-se escrito em línguas diferentes.

3.1) Identifica a palavra amigo escrita nas várias línguas e transcreve-a.

3.2) Identifica a palavra bonita, escrita nas várias línguas e transcreve-a

4) Identifica, colocando um chaveta a azul, um verso que contém a língua que achas mais parecida com o Português e com uma chaveta vermelha um verso que contém a língua que achas menos parecida com o Português.

5) Imagina que és um habitante de um dos países onde se fala uma destas línguas e faz um desenho sobre o poema.



Apêndice XI – Tarefa ouve a música e adivinha

Ouve a música “ Já passou” em várias línguas e assinala com uma X aquelas que consideras parecidas com o português.

Lituano ☐

Polaco ☐

Checo ☐

Neerlandês ☐

Estoniano ☐

Catalão ☐

Flamengo ☐

Eslovaco ☐

Castelhano ☐

Húngaro ☐

Grego ☐

Ucraniano ☐

Letão ☐

Norueguês ☐

Russo ☐

Sueco ☐

Italiano ☐

Alemão ☐

Islandês ☐

Romeno ☐

Eslovaco ☐

Dinamarquês ☐

Sérvio ☐

Francês ☐

Apêndice XII – Tarefa ouve a música e descobre

Ouve as músicas com muita atenção e tenta descobrir algumas palavras.

Música 1	Música 2	Música 3	Música 4

Transcreve a frase “No meu mundo” nas várias línguas

Língua 1: _____

Língua 2: _____

Língua 3: _____

Língua 4: _____

Apêndice XIII- Letra da música em várias línguas

Espanhol	Francês	Italiano	Romeno
<p>Y vuelvo a despertar En mi mundo Siendo lo que soy</p> <p>Y no voy a parar Ni un segundo Mi destino es hoy</p> <p>Nada puede pasar Voy a soltar, todo lo que siento Todo, todo Nada puede pasar Voy a soltar, todo lo que tengo Nada me detendra</p>	<p>Je veux vivre ma vie Dans mon monde La musique et l'amour Joue une symphonie Qui m'emporte plus haut chaque jour</p> <p>Je veux vivre ma vie Dans mon monde Les secrets du passe Je les donne à l'oubli Aujourd'hui tout va recommencer</p> <p>Je m'envolerai vers un arc-en- ciel L'amour, ma destinée M'appelle, m'appelle Et j'annulerai, envie d'étincelle Le feu qui brule en moi rien ne m'arrêtera</p>	<p>Me sveglio ancora qui.... Nel mio mondo questa sono io Da oggi io vivrò, Fino in fondo il destino é mio.</p> <p>Finalmente lo so ascolterò Tutto ciò che provo, Tutto tutto Finalmente lo so ascolterò Tutto ciò che provo, Niente mi spaventerà.</p>	<p>Si voi putea cânta În lumea mea, asa cum simt eu Si nu mă voi uita, nicio secundă Nici gând, înapoi.</p> <p>Total se va schimba, voi arăta Tot ceea ce simt eu Total, total!</p> <p>Total se va schimba, voi arăta Tot ceea ce simt eu Lumea este a mea</p>

No âmbito de uma dissertação de Mestrado de Ensino da Universidade de Aveiro, está a ser realizado um projeto no Centro de Estudos Inside, conhecimento sem limites, que pretende sensibilizar para a diversidade linguística, através da competência plurilingue. O questionário é a primeira fase deste projeto, pelo que deves responder às questões com a maior sinceridade possível e não deixes respostas por dar.

Nome: _____ Nº: _____ Idade: _____

. Questionário

1. Indica, por ordem, as línguas que consideras serem mais parecidas com o português.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

2. Indica, por ordem, as línguas que consideras serem menos parecidas com o português.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

3. Assinala, com uma X, as afirmações com as quais concordas.

- ☐ Não há línguas parecidas com o português porque todas as línguas são diferentes.
- ☐ Apesar de todas as línguas serem diferentes, existem línguas que têm parecenças com o português.
- ☐ O inglês é uma língua semelhante ao português.
- ☐ O espanhol é uma língua semelhante ao português.
- ☐ O romeno é uma língua semelhante ao português.
- ☐ O italiano é uma língua semelhante ao português.

4. Quantas línguas existem no mundo?

5. Quantas línguas existem na Europa?

6. A que família de línguas pertence a língua portuguesa?

6.1. Que outras línguas pertencem a esta família de línguas?

6.2. Que outras famílias de línguas existem na Europa?

6.3. A que família de línguas pertencem o inglês e o alemão?

6.4. A que família de línguas pertencem o Polaco e o Eslovaco?

7. Gostaste de participar neste projeto? Porquê?

8. O que aprendeste com o projeto?

9. Qual foi a atividade do projeto que gostaste mais? Porquê?

10. Qual foi a atividade do projeto que gostaste menos? Porquê?

11. Indica com uma X a tua opinião sobre este projeto.

- ☐ Muito interessante
- ☐ Interessante
- ☐ Pouco interessante
- ☐ Nada interessante

Obrigada pela tua participação!